



**Universidade Técnica de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



## **Relatório Final de Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros**

Relatório Final de Estágio Pedagógico, com vista à obtenção do  
Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico  
e Secundário

**Orientador da Faculdade de Motricidade Humana:**

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves

**Orientador da Escola Básica e Secundária de Gama Barros:**

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro

**Júri:**

**Presidente:**

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

**Vogais:**

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Acácio Manuel da Silva Gonçalves, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre José Pedro de Abreu Ribeiro, docente da Escola Básica e Secundária de Gama Barros do Cacém

**Miguel José Romão Martins**

2013

***Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.***

Ricardo Reis, in *Odes*

## Agradecimentos

Aos meus alunos, pelas vivências e aprendizagens.

Aos meus orientadores.

À Escola Básica e Secundária de Gama Barros.

Ao Artur, ao Nelson e à Vanessa, pela amizade e companheirismo nos bons e maus momentos.

A todos os meus amigos.

À Tété, à Ana e à Andreia pelo carinho e conselhos que me fizeram crescer.

À Ana, por ser a grande mulher que muito me suporta.

A toda a minha família, pelo incentivo e pela paciência.

Ao mano, pela amizade e força de uma vida inteira.

À mãe e ao pai, pela educação, pelo exemplo e pelo orgulho de ser quem e como sou.

## Resumo

O presente relatório representa o culminar de um ano de estágio pedagógico inserido no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, o qual decorreu na Escola Básica e Secundária de Gama Barros, em Aqualva-Cacém, no ano letivo 2012/13. Para a realização deste relatório, foram consideradas as quatro áreas referenciadas no Guia de Estágio Pedagógico, as quais compõem as vertentes de intervenção do estagiário.

Inicia-se com uma análise crítica ao contexto onde se desenvolveu o estágio, descrevendo-se a escola, as condições para a lecionação da Educação Física, o núcleo de estágio, o Grupo Disciplinar de Educação Física, bem como a turma envolvida.

A segunda parte envolve uma reflexão em cada área: Organização e gestão do ensino e da aprendizagem (Área 1), Inovação e investigação pedagógica (Área 2), Participação na escola (Área 3) e Relação com a comunidade (Área 4). Aqui, são enumeradas dificuldades, estratégias e perspetivas futuras.

Por fim, apresenta-se uma reflexão sobre todo o processo de estágio, seus contributos, efeitos pessoais e profissionais, destacando lacunas que persistem, projetando o futuro, sem esquecer as dificuldades sentidas e conquistas atingidas.

**Palavras-chave:** Educação, Educação Física, Planeamento, Avaliação, Condução, Investigação Educacional, Aprendizagem, Estratégias, Desporto Escolar, Unidade Multideficiência.

## **Abstract**

The present report represents the culmination of a year of pedagogical internship which it is part of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Elementary Schools and Highschools for the Faculdade de Motricidade Humana. This internship took part in the Escola Básica e Secundária de Gama Barros, in Agualva-Cacém, in 2012/13. For the execution of this report, were considered the four areas referenced in the Pedagogical Internship Guide, which establish the fields of the probationer intervention.

It begins with a critical analysis regarding the place where the internship took part, describing the school, the local conditions to teach Physical Education, the internship core, the Disciplinary Group of Physical Education as well as the class involved.

The second part consists in a reflection in each and every area: Organization, teaching and learning management (1st Area), Pedagogical innovation and investigation (2nd Area), Participation at school (3rd Area) and the Relationship with the community (4th Area). Here, difficulties, strategies and future perspectives.

Finally, is presented a reflection about the whole internship process and its contribution, personal and professional effects, highlighting gaps that still exist, projecting the future, keeping in mind the difficulties that were felt and all the achievements.

**Keywords:** Education, Physical Education, Planning, Evaluation, Conduction, Educational Investigation, Learning, Strategies, School Sport, Multiple Disabilities.

# Índice

Índice de anexos.....	VI
Índice de abreviaturas.....	VII
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Contextualização.....</b>	<b>2</b>
2.1. Escola .....	2
2.2. Recursos para a Educação Física.....	7
2.2.1. Espaciais .....	7
2.2.2. Materiais .....	7
2.2.3. Temporais.....	8
2.3. Grupo Disciplinar de Educação Física.....	10
2.4. Núcleo de estágio .....	13
2.5. Turma 10º LH1 .....	14
<b>3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....</b>	<b>17</b>
3.1. Planeamento.....	17
3.2. Avaliação .....	23
3.3. Condução.....	32
<b>4. Área 2 – Inovação e investigação pedagógica.....</b>	<b>45</b>
<b>5. Área 3 – Participação na escola .....</b>	<b>49</b>
5.1. Acompanhamento do Desporto Escolar .....	49
5.2. Página do Grupo Disciplinar de Educação Física e PNEF em vídeo .....	52
<b>6. Área 4 – Relação com a comunidade.....</b>	<b>55</b>
6.1. Acompanhamento de Direção de Turma .....	55
6.2. Unidade de Multideficiência – Alunos especiais .....	60
<b>7. Reflexão final.....</b>	<b>63</b>
Bibliografia.....	66
Anexos .....	69

## **Índice de anexos**

**Anexo 1** – Projeto Educativo de Escola

**Anexo 2** – Regimento do Grupo Disciplinar de Educação Física

**Anexo 3** – Plano anual de atividades do Agrupamento de Escolas D. Maria II

**Anexo 4** – Regulamento interno do Agrupamento de Escolas D. Maria II

**Anexo 5** – Estudo de turma

**Anexo 6** – Plano anual de turma

**Anexo 7** – Plano de etapa (exemplo)

**Anexo 8** – Plano de unidade de ensino (exemplo)

**Anexo 9** – Plano de aula (exemplo)

**Anexo 10** – Plano individual de formação

**Anexo 11** – Projeto de investigação área 2

**Anexo 12** – Projeto de acompanhamento do Desporto Escolar

**Anexo 13** – Projeto “Página do GDEF”

**Anexo 14** – Projeto “PNEF em vídeo”

**Anexo 15** – Projeto de acompanhamento da direção de turma

**Anexo 16** – Projeto “Alunos especiais”

## Índice de abreviaturas

**AEDM** – Agrupamento de Escolas D. Maria II;

**AF** – Avaliação Formativa;

**AI** – Avaliação Inicial;

**AS** – Avaliação Sumativa;

**CT** – Conselho de Turma;

**DE** – Desporto Escolar;

**DT** – Diretora de Turma;

**EBRC** – Escola Básica Ribeiro de Carvalho;

**EBSGB** – Escola Básica e Secundária de Gama Barros;

**EF** – Educação Física;

**FMH** – Faculdade de Motricidade Humana;

**GDEF** – Grupo Disciplinar de Educação Física;

**NE** – Núcleo de Estágio;

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais;

**NFF** – Núcleo de Futsal Feminino;

**OE** – Orientador da Escola Básica e Secundária de Gama Barros;

**OF** – Orientador da Faculdade de Motricidade Humana;

**PA** – Plano de Aula;

**PAA** – Plano Anual de Atividades;

**PAI** – Protocolo de Avaliação Inicial;

**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa;

**PAT** – Plano Anual de Turma;

**PE** – Plano de Etapa;

**PEE** – Projeto Educativo de Escola;

**PIF** – Plano Individual de Formação;

**PN** – Professora do Núcleo;

**PNEF** – Programa Nacional de Educação Física;

**PTI** – Professor a Tempo Inteiro;

**PUE** – Plano de Unidade de Ensino;

**RI** – Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. Maria II;

**UE** – Unidade de Ensino;

**UM** – Unidade de Multideficiência.



## 1. Introdução

O relatório que se segue apresenta-se como uma análise ao trabalho desenvolvido, ao longo de um ano letivo, no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Básica e Secundária de Gama Barros (EBSGB) pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Maria II (AEDM). Para além de um relato das atividades, pretende sobretudo expor uma reflexão crítica sobre as decisões tomadas ao longo do processo de estágio, enumerando dificuldades, aprendizagens, estratégias, entre outros fatores preponderantes na evolução formativa. Nesta perspetiva crítica, pretendo, sempre que possível, elaborar um olhar sobre o futuro, destacando e projetando a importância das vivências do estágio nesse futuro como profissional de Educação Física (EF), sem nunca perder de vista aquelas que foram as minhas principais dificuldades e necessidades de formação, as quais procurei solucionar durante todo este ano letivo.

O presente relatório apresenta-se organizado em três partes. A primeira envolve uma contextualização, sendo caracterizada a EBSGB, o Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), o núcleo de estágio (NE), bem como a turma com a qual desenvolvi o processo de estágio. A segunda parte envolve uma reflexão crítica referente a cada uma das áreas que compõem o estágio pedagógico, áreas essas que se encontram definidas no Guia de Estágio 2012/2013:

- Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem;
- Área 2 – Investigação e inovação pedagógica;
- Área 3 – Participação na escola;
- Área 4 – Relação com a comunidade.

A terceira e última parte apresenta uma reflexão final acerca da realização de todo o processo de estágio pedagógico.

Com a definição da organização supracitada pretendo, em primeiro lugar, proporcionar uma contextualização preponderante para a compreensão do restante relatório, uma vez que todo o estágio se condicionou e adaptou necessariamente às características envolventes. Em segundo lugar, pretendo dar a conhecer o desenvolvimento das atividades de estágio, sempre sob sentido crítico e reflexivo. Por fim, com a reflexão final, pretendo destacar as principais conclusões e aprendizagens desenvolvidas no estágio.

Sempre que possível, este relatório será acompanhado de fundamentação pertinente, seja a mesma proveniente de bases teóricas ou do conhecimento empírico.

## **2. Contextualização**

Com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão do presente relatório, pretende-se, através de uma contextualização, caracterizar toda a envolvente do estágio pedagógico, desde o AEDM e EBSGB, à turma, passando pelo GDEF e pelo NE. Como tal, a presente contextualização/caracterização toma como base o Projeto Educativo de Escola para o Triénio 2011/2012 a 2013/2014 (PEE) (anexo 1) da EBSGB, o Regimento do GDEF (anexo 2), o Plano Anual de Atividades do AEDM (PAA) (anexo 3), bem como o Regulamento Interno do mesmo agrupamento (RI) (anexo 4).

### **2.1. Escola**

A EBSGB situa-se na Rua da Esperança, freguesia do Cacém, pertencente à cidade de Agualva-Cacém, concelho de Sintra. Inaugurada em 1983, teve origem na antiga Escola Industrial e Comercial de Sintra (EBSGB, 2011).

O seu patrono, Henrique de Gama Barros, nasceu em Lisboa, em agosto de 1833, e desempenhou, entre outros cargos, as funções de administrador do concelho de Sintra, Secretário-geral do Governo Civil de Lisboa e Governador Civil do Distrito de Lisboa (EBSGB, 2011).

A escola é atualmente frequentada por cerca de 1500 alunos, distribuídos pelo ensino básico e ensino secundário num total de 76 turmas. Estes alunos têm ao seu dispor uma oferta educativa variada, que envolve os regimes de ensino diurno e noturno. No primeiro destes regimes, no ensino básico, a oferta educativa passa pelo segundo e terceiro ciclos e pelos cursos de educação e formação de nível 2 (assistente administrativo, eletricista de instalações, acompanhante de ação educativa e empregado comercial). No ensino secundário, a oferta passa pelos cursos científico humanísticos (ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais), o curso tecnológico de desporto e os cursos profissionais (técnico de secretariado, técnico de gestão e técnico de informática de gestão). No segundo regime, o noturno, a oferta educativa passa pelos cursos de educação e formação de adultos de nível básico (eletricidade de instalações, práticas técnico-comerciais, instalação e operação de sistemas informáticos), cursos de nível secundário (técnicas de apoio à gestão, técnicas comerciais, técnicas de logística, contabilidade e gestão, desenvolvimento de aplicações informáticas e técnicas de informação e animação turística), formação modular (inglês e *office*) e português para todos (EBSGB, 2011).

Mais do que simplesmente proporcionar oferta educativa, creio importar

principalmente oferecer com qualidade, diversidade e adaptação ao contexto em que a escola se insere. Neste sentido, de acordo com o PEE, um dos pontos fortes da EBSGB passa mesmo por uma oferta diversificada que se adequa às necessidades do meio envolvente. Deste modo, a escola garante igualmente uma correta integração dos alunos a nível social (EBSGB, 2011).

Relativamente ao espaço físico, a escola apresenta uma área aproximada a três hectares, sendo composta por um total de oito pavilhões, dos quais seis são diretamente vocacionados para as atividades letivas, envolvendo um somatório de quarenta e nove salas de aula específicas e não específicas. Os restantes dois pavilhões, encontram-se vocacionados para a prestação de serviços, envolvendo, entre outros, o refeitório e o bar, a biblioteca e centro de recursos, a sala dos alunos, a rádio, os serviços de gestão e administração escolar e as salas de professores e de diretores de turma (EBSGB, 2011).

No que toca a instalações destinadas à disciplina de EF, um dos oito pavilhões acima referidos é o pavilhão gimnodesportivo, a funcionar desde o ano letivo 2002/2003 (EBSGB, 2011). Este pavilhão é composto, no que toca a espaços diretamente relacionados com a EF, por um campo de jogos com bancadas, um ginásio, uma sala de aula, balneários e uma arrecadação para o material. Ainda para a EF, bem como para a prática de atividade física extra curricular, a escola dispõe de um espaço exterior iluminado, anexo ao pavilhão, que possui um campo de jogos com bancada, uma pista de velocidade e uma caixa de areia (GDEF, 2011).

Saliento e saúdo, também, que, de acordo com o PEE (EBSGB, 2011), a escola coloca o pavilhão e o ginásio à disposição da comunidade envolvente, algo que lhe permite afirmar-se como agente ativo na impulsão de uma freguesia que sofre do fenómeno de dinâmica social reduzida, uma vez que, segundo o mesmo documento, serve principalmente como zona-dormitório. Esta medida vem igualmente colmatar a insuficiência de infraestruturas e equipamentos que, tal como a própria EBSGB refere no PEE, se apresenta também como uma das características da freguesia do Cacém.

Ao nível da população escolar, a mesma envolve um leque variado de nacionalidades e origens. Dos cerca de 1500 alunos, 32% não nasceram em Portugal, sendo oriundos de vinte e quatro países diferentes, principalmente de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Brasil.

A mudança de atitude face à diversidade tem sido lenta e geradora de tensões que geram instabilidade, dificultam a implementação de novas práticas e oneram a aceitação da actual realidade. A diferença é ainda, geradora de obstáculos e não é vista como potenciadora de novas aprendizagens e de desenvolvimento de competências sociais.

De facto, a multiculturalidade é uma das características da EBSGB, no entanto, contrariamente ao que nos é indicado por Ceia (2011), verifica-se, nesta escola, uma excelente coexistência entre culturas. Contrastando com o meio da minha proveniência, onde a multiculturalidade é inexpressiva, esta perfeita coexistência intercultural na EBSGB atraiu a minha atenção e fascínio. Nas minhas crenças antes do estágio, as questões multiculturais eram assuntos tabu, aos quais não nos deveríamos referir abertamente sob pena de gerar conflitos. Contudo, ao longo deste ano, apercebi-me de que a forma como a diferença é encarada nesta escola não subjuga as minorias. Pelo contrário, na minha opinião, existe mesmo uma cultura híbrida, numa mistura saudável de culturas, onde o respeito sobressai e onde falar abertamente em diferenças de cor de pele se mostra como algo natural, ao ponto de, não raras vezes, ser usado por todos como uma *sã* distinção.

Ainda referente à multiculturalidade na escola, considero que a política inclusiva que o AEDM fomenta e destaca através do seu PAA é preponderante no clima de respeito e aceitação vivido por todos. Através desta estratégia, aliada à utilização da diferença como fator de desenvolvimento, é possível consumir a preparação de cidadãos integrados no meio envolvente que, por sua vez, se revela igualmente rico em diversidade cultural.

No que a habilitações literárias dos pais e encarregados de educação (EE) diz respeito, estas situam-se principalmente ao nível do ensino básico, sendo que cerca de 25% do universo possui habilitações ao nível do ensino secundário e apenas uma minoria de cerca de 9% possui habilitação superior (EBSGB, 2011).

No ano letivo de 2011/2012, o corpo docente da EBSGB era composto por 187 professores, sendo o corpo de pessoal não docente composto por 47 funcionários. Para além destes elementos supracitados, a escola dispõe ainda de três psicólogos, uma terapeuta da fala, uma assistente social e um elemento do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (EBSGB, 2011).

A zona de inserção da escola, o Cacém, cresceu de forma muito significativa nas últimas quatro décadas do século XX, tendo como base o desenvolvimento das ligações ferroviária e rodoviária entre Lisboa e Sintra, mas também devido ao êxodo rural, ao retorno de portugueses das antigas colónias e à imigração de cidadãos oriundos dos PALOP e, mais recentemente, do leste europeu e do Brasil. Contudo, apesar do súbito crescimento e de se encontrar numa zona muito desenvolvida do país, o concelho de Sintra, apresenta ainda uma elevada percentagem de população pouco qualificada,

assim como uma percentagem igualmente significativa de idosos. Mais concretamente, em Agualva-Cacém, em 2011, cerca de 12% da população encontrava-se qualificada ao nível do ensino superior, cerca de 48% qualificada ao nível do ensino básico e 10% não possuía qualquer tipo de habilitação escolar. Como consequências, o crescimento abrupto conduziu a uma excessiva concentração populacional que, associado ao baixo nível de habilitações, gerou um elevado número de famílias que vivem em situação de pobreza, facto que pode comprometer o acesso e desempenho dos alunos no ensino. A corroborar, o PEE destaca a existência de alguns constrangimentos que condicionam de forma negativa o cumprimento dos objetivos a que a EBSGB se propõe (EBSGB, 2011).

No início do presente ano letivo, 2012/13, formou-se o AEDM, no qual se integraram a EBSGB (escola sede), a Escola Básica Nº1 do Cacém, a Escola Básica Nº2 do Cacém, a Escola Básica Ribeiro de Carvalho (EBRC) e a Escola Básica com Jardim de Infância de Vale Mourão (AEDM, 2012b). Deste modo, integrando um conjunto alargado de escolas, o AEDM garante uma oferta formativa de toda a escolaridade obrigatória, incluindo também o jardim de infância, permitindo que um aluno possa fazer todo o seu percurso no agrupamento. Tal, poderá adicionar a vantagem de que, uma vez que todas as escolas se regem sob um conjunto de normas, estratégias e objetivos comuns, o aluno não encontre diferenças significativas na forma de atuação entre as escolas pelas quais passará no seu caminho académico. O esbatimento destas diferenças de atuação trará, sem dúvida, consequências positivas no sucesso escolar do aluno, uma vez que a procura por este sucesso é feita com base na conjugação de recursos e meios que o acompanharão desde o início até ao término da sua escolaridade obrigatória. No que toca à EF, Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira (2001) destacam mesmo a importância de um agrupamento de escolas, considerando que o mesmo proporciona uma adequada coerência no percurso académico do aluno.

Neste sentido, o referido agrupamento de escolas apresenta, no seu RI, um conjunto de princípios orientadores da comunidade educativa que abrange. De entre estes princípios orientadores, destaco sobretudo o de promover o sucesso, prevenindo o abandono escolar, e o de envolver todos os membros da comunidade educativa, promovendo a sua iniciativa (AEDM, 2012b). Julgo, tendo como exemplo a atuação da EBSGB, que garantir o sucesso e procurar envolver toda a comunidade educativa no processo de formação dos alunos, dinamizando uma escola agradável e atrativa para todos, são dois pontos fundamentais para evitar o abandono escolar, uma realidade com a qual o agrupamento se confronta.

Também neste sentido, através do PAA, o AEDM enumera um leque de metas e

objetivos a que se propõe ao longo do ano letivo. Estas metas passam então por um desenvolvimento dos alunos para a cidadania, melhorias no sucesso escolar, reforço da dinâmica escolar, consolidação de políticas de inclusão, desenvolvimento de hábitos saudáveis, consolidando a cultura ambiental e segurança e, por fim, a promoção da integração da comunidade envolvente na escola (AEDM, 2012a).

De facto, através da minha envolvência na escola durante o tempo de estágio, foram-me transmitidas uma cultura e dinâmica escolar notáveis, sendo possível constatar várias atividades levadas a cabo no sentido de cumprimento das metas propostas. Constatei, assim, que o AEDM promove ativamente um envolvimento de toda a comunidade escolar na promoção da dinâmica referida. Fá-lo através do Desporto Escolar (DE), dos múltiplos projetos (Artes, Capa-K, Eco-Escola, Eco-Escolinha de Condução, Estufa, Vem dar música à tua escola, entre outros) e dos vários clubes (Ateliê de Cerâmica, Ateliê de Pintura, Jogos e Estratégia, Proteção Civil, Europeu) (AEDM, 2012a).

Na minha opinião, considero que o número alargado de ofertas mencionadas se afigura como um dos principais impulsionadores da dinâmica escolar que, conseqüentemente, tende a cativar cada vez mais os alunos, fomentando nestes o gosto pelo espaço educativo, pelas atividades em particular e pela escola em geral.

Assinalável, também, é o facto de o AEDM disponibilizar e divulgar os documentos orientadores pelos quais a comunidade educativa se deve regular. Entre eles, encontram-se o PEE, o RI e o PAA. Deste modo, garante a conjugação de esforços de todos os agentes educativos em torno do objetivo de proporcionar um ensino de qualidade, afirmando-se como uma escola de confiança e de referência na cidade de Agualva-Cacém.

Estes documentos foram, aquando do meu contacto inicial com a escola, os primeiros documentos consultados e analisados, os quais serviram como base para a minha correta integração. Através dos mesmos, tomei conhecimento da realidade do AEDM em geral e da EBSGB em particular, estando ciente da importância desta informação no contacto inicial entre a escola e um interveniente no contexto educativo, empirismo que me poderá auxiliar significativamente num futuro como profissional de EF.

Numa perspetiva global, o ambiente interno da escola apresenta-se como bastante agradável. Ainda que se situe numa freguesia com alguns problemas sociais aqui abordados e que podem indiciar, à partida, alguma instabilidade no seio escolar, o bom clima que se vive dentro da EBSGB é notável, assinalando-se a harmonia existente entre os vários intervenientes neste contexto. Este é, de facto, um dos pontos fortes da escola,

proporcionando a tranquilidade necessária ao desenvolvimento de um processo educativo adequado. Como interveniente direto neste contexto, apercebi-me de que a realidade contrastou com as minhas crenças em relação a um meio desfavorecido, sendo a EBSGB um excelente exemplo de como é possível, ainda que o contexto possa sugerir o contrário, a existência de uma escola dinâmica, de qualidade, onde o sucesso dos alunos é um objetivo convergente de toda a comunidade educativa. Deste modo, reconheço a importante aprendizagem que adquiri e que me leva a não olhar apenas para a aparência sem ver a essência, aprendizagem essa que poderei e irei extrapolar utilmente para a minha vida como profissional.

## **2.2. Recursos para a Educação Física**

### **2.2.1. Espaciais**

No que toca aos recursos espaciais, a escola dispõe de quatro espaços onde as aulas podem decorrer, sendo eles o pavilhão (espaço sempre dividido em duas metades, P1 e P2, cada uma formando um “L”, para um melhor aproveitamento da área disponível), o espaço exterior e o ginásio. Cada um destes espaços apresenta uma enorme polivalência, sendo a mesma aliada à quantidade e qualidade do material existente para a lecionação da disciplina. De acordo com Jacinto et al. (2001), a aplicabilidade dos PNEF “implica que os espaços sejam, de facto, polivalentes” (p. 23)

A existência de quatro espaços para a lecionação das aulas de EF assegura que não existam aulas suprimidas devido a condições climatéricas adversas, aspeto bastante positivo, uma vez que o trabalho contínuo com as turmas se encontra desta forma assegurado. Contudo, quando chove, a necessidade de dividir o pavilhão em três partes semelhantes condiciona bastante as aulas e a existência de três turmas no mesmo espaço sem barreiras físicas (cortinas) aumenta ainda mais a complexidade destas aulas. Ainda referente a esta divisão do pavilhão, acresce a existência de turmas cada vez maiores. Deste modo, apesar de ser possível a lecionação de aulas nesta situação, por vezes, torna-se algo caótico o nível de ruído e a quantidade de material a cruzar diversas zonas do pavilhão.

### **2.2.2. Materiais**

O pavilhão gimnodesportivo é composto pelo pavilhão multiusos, com varanda e bancadas para assistência, equipado com oito tabelas de basquetebol (3 fixas e 5 móveis) e duas balizas de futebol. O ginásio do gimnodesportivo está equipado com

aparelhos de ginástica, devidamente inventariados. Este espaço possui balneários próprios e arrecadação de material utilizada para todas as aulas da disciplina.

O polidesportivo exterior é composto por um campo polidesportivo com duas balizas e quatro tabelas, caixa de saltos, pista para corrida de velocidade e zona de lançamentos.

(GDEF, 2011, p. 7)

Relativamente aos recursos materiais, a escola dispõe, em quantidade suficiente, dos materiais necessários para a lecionação de todas as matérias nucleares, sendo destacável, pela positiva, o investimento em material novo no arranque e durante o ano letivo, assim como o acréscimo existente em material que permite a lecionação de matérias alternativas.

Ainda que algum material possa, em determinadas alturas do ano letivo, não se ter encontrado em condições aceitáveis de utilização, a grande maioria apresentou-se sempre em perfeito estado de conservação. Após o término do primeiro e já no decorrer do segundo período, foi possível observar uma rápida degradação de algum material, principalmente as bolas de basquetebol e de futebol utilizadas no espaço interior. Esta degradação levou à inutilização de muito desse material, vindo, deste modo, a condicionar algumas das atividades desenvolvidas ao nível das aulas e do DE. Neste ponto, considero importante que o GDEF possa reunir e procurar estratégias para prolongar a vida útil do material, sob pena de ser necessário um investimento adicional para reposição do mesmo no início ou ao longo de cada ano letivo. Esta preservação poderá passar, por exemplo, pelo estabelecimento de normas de utilização do material tendo em conta o local da aula, evitando deste modo, em especial, que material pouco resistente seja utilizado no espaço exterior, onde o piso é alcatroado.

### **2.2.3. Temporais**

Quanto aos recursos temporais, a turma 10º LH1, turma com a qual desenvolvi o processo de estágio, por se tratar de uma turma de ensino secundário, usufruiu de quatro tempos letivos semanais agrupados em dois blocos de noventa minutos. O primeiro destes blocos decorria à segunda-feira no horário 15:15 – 16:45, decorrendo o segundo à quinta-feira no horário 17:00 – 18:30. De acordo com Jacinto et al. (2001), a quantidade e distribuição das sessões semanais de EF afiguram-se como um dos principais aspetos na organização dos recursos temporais.

De acordo com os mesmos autores, o PNEF do ensino secundário “foi elaborado na condição de existirem no mínimo três sessões de Educação Física por semana,



desejavelmente em dias não consecutivos” (p. 21). Neste sentido, julgo que a turma não beneficiou da mais correta organização semanal no que às aulas de EF diz respeito. Ainda que as sessões tenham decorrido em dias não consecutivos, o agrupamento dos tempos letivos em dois blocos de noventa minutos retirou aos alunos a possibilidade de cumprir com os princípios do treino e do desenvolvimento para a saúde supracitados. Esta situação repetiu-se na totalidade das turmas, quer do ensino secundário, apresentando-se organizações idênticas à da turma 10º LH1, quer do ensino básico, onde a organização tendeu igualmente para duas aulas semanais, uma de noventa e outra de quarenta e cinco minutos. Como tal, ainda que por questões de logística possa ser uma tarefa complexa, considero pertinente que o GDEF procure, em conjunto com os órgãos diretivos da escola, encontrar as soluções horárias mais adequadas no sentido de garantir que, tanto ao nível do ensino básico como ao nível do ensino secundário, as turmas beneficiem de três tempos letivos semanais, preferencialmente em dias não consecutivos.

Por decisão do GDEF, nas aulas de EF, os alunos têm sempre direito a cinco minutos iniciais para equipar e a dez minutos finais para a higiene, reduzindo-se, deste modo, o tempo das sessões de noventa para cerca de setenta e cinco minutos. Igualmente por decisão do grupo, na EBSGB, consagrado na rotação dos espaços (*roulement*), cada professor dispõe semanalmente de dois espaços distintos, conjugando o pavilhão (P1 ou P2) com um dos restantes espaços (exterior ou ginásio), efetuando-se a rotação destas conjugações de duas em duas semanas.

De facto, julgo que a existência de uma rotação efetuada de duas em duas semanas se adequa às características da escola e dos recursos existentes, permitindo às turmas uma passagem frequente pelos espaços, evitando deste modo um prolongamento de tempo sem contacto com algumas matérias, apenas lecionáveis em alguns espaços, como o caso da ginástica de aparelhos no ginásio. A conjugação de espaços na mesma semana, permite igualmente não cingir o professor a um planeamento estritamente por etapas ou por blocos. Tal, associado à polivalência de cada espaço, permite evitar o condicionamento do professor à mesma ou às mesmas matérias durante um longo período de tempo, como poderia acontecer se, por exemplo, a turma apenas frequentasse o ginásio durante duas semanas (equivalente a quatro aulas, na grande maioria das turmas).

Ao longo do ano lectivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem

distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objectivos no final do ano de escolaridade.

(Jacinto et al., 2001, p. 28)

### **2.3. Grupo Disciplinar de Educação Física**

Na EBSGB, a disciplina de EF encontra-se, a par das Artes Visuais, integrada no Departamento de Expressões, sendo este departamento coordenado por uma docente da segunda disciplina, o que, sem colocar em causa a competência desta professora, julgo ser prejudicial à defesa dos interesses da EF junto dos órgãos de gestão da escola. Neste sentido, reforço a ideia de que o GDEF, sem descurar a hierarquia imposta, deverá desempenhar um papel ativo na EBSGB numa perspetiva de fazer ouvir a sua voz em prol da disciplina que representa.

O GDEF é então composto por treze professores (dois em regime de substituição de colegas) e quatro professores estagiários da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), tornando-se importante atribuir, neste ponto, algum relevo ao facto de apenas existirem três professores contratados, uma vez que os restantes fazem parte do quadro de docentes da EBSGB. A atual situação económica do país e, mais concretamente, as dificuldades que a EF atravessa refletem-se neste aspeto, fazendo-se notar principalmente na ausência de professores contratados em toda a escola, onde não escapa o GDEF. Nomeados pelo Diretor do AEDM sob parecer dos elementos do GDEF, existem neste último, em mandatos de dois anos, os cargos de Coordenador de Grupo, Diretor de Instalações, Coordenador do DE e Diretor do Curso Tecnológico de Desporto (GDEF, 2011).

Este grupo, para além de lecionar a disciplina de EF, é ainda responsável pelo correto funcionamento do curso tecnológico de desporto, por gerir e organizar os núcleos de DE e alguns eventos e atividades extracurriculares, como o torneio *SuperTurma* (torneio anual interturmas) e o corta-mato escolar (GDEF, 2011).

Como integrante do NE da FMH, destaco o facto de este último ter sido muito bem recebido e diariamente acarinhado pelo GDEF e demais funcionários que diretamente conosco trabalharam e que contribuíram para uma correta integração dos elementos do núcleo na EBSGB. Desde o início do ano, foi possível sentir a disponibilidade revelada por todos os elementos do GDEF para o auxílio aos estagiários e, conseqüentemente, sentir um conforto importante para o desenvolvimento das atividades inerentes ao estágio. Ainda que, como em todos os grupos, possam existir pequenas quezílias entre

alguns elementos, no global, este grupo disciplinar apresenta um bom clima relacional, onde o respeito e cordialidade são notórios e onde o espírito de entreajuda transparece mesmo para os estagiários logo na sua chegada.

A diversidade de visões, concepções da EF, opiniões, formas de estar e de lecionar as aulas, entre outros, foram alguns dos pontos que me fizeram aprender e crescer no seio do GDEF. Julgo, a partir da experiência deste ano letivo, que a integração dos estagiários num grupo de professores veteranos, permite o acesso rápido e gratuito a conhecimento útil na formação do aprendiz. Este conhecimento foi-me proporcionado em diversos momentos, quer através de ocasiões informais de partilha de experiências, quer em reuniões do GDEF e, sobretudo, a partir de observação direta de aulas de outros professores. De facto, considero mesmo esta última experiência como uma mais-valia da qual o estagiário pode, e deve, retirar benefícios para a sua formação, desde que esta observação seja feita à luz de uma necessária análise crítica e reflexiva. Em 1988, Postic & Ketele (citados por Ribeiro, 2005) destacaram mesmo que um dos objetivos da observação passa pela facilitação do processo de adaptação do aprendiz ao papel de professor.

O Departamento de Educação Física tem a responsabilidade de apresentar propostas a incluir no plano de formação da escola (ou agrupamento de escolas), ajustadas às necessidades e prioridades identificadas, valorizando a formação recíproca, nomeadamente através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas.

(Jacinto et al., 2001, p. 24)

Perante o ecletismo existente, pela formação e especialização de cada um dos seus elementos, considero que as potencialidades da formação recíproca no GDEF se encontram subaproveitadas. Ao longo de todo o ano letivo, raros foram os momentos em que se proporcionaram formações entre pares no grupo de professores de EF da EBSGB. Como tal, julgo que na primeira reunião de GDEF do ano letivo deve ser elaborado um levantamento das lacunas e necessidades existentes, planeando-se e calendarizando-se os momentos de formação recíproca, momentos esses que podem incluir a participação e experiência dos estagiários, uma vez que os mesmos, para além das suas especializações, podem oferecer um conhecimento científico atualizado.

No que a organização diz respeito, o GDEF elaborou, na primeira reunião, um plano de atividades anual, calendarizando as mesmas e distribuindo as tarefas pelos seus intervenientes. Este planeamento viria a revelar-se bastante útil, uma vez que permitiu a preparação antecipada, e consequentemente adequada, de todas as

atividades desenvolvidas. Um aspeto que considero pertinente, passou pela inclusão dos alunos do curso tecnológico de desporto na organização das atividades (torneio *SuperTurma* e corta-mato escolar, por exemplo), promovendo deste modo um papel ativo dos mesmos nas suas aprendizagens, aproximando-os da realidade de planeamento organização e gestão de atividades desportivas.

Ao longo de todo o ano letivo, com uma periodicidade mensal, como o próprio GDEF indica no seu RI, foi possível assistir a reuniões intercalares que permitiram debater os assuntos de primeira ordem, sendo definidas estratégias e limando arestas para a consecução dos objetivos delineados no plano de atividades. Contudo, nestas reuniões, tendem a existir algumas discussões de reduzido relevo para os interesses do grupo, derivadas de pequenas quezílias, que conduzem a um dispêndio adicional de tempo e promovem desmotivação, sendo a mesma notória, à medida que o ano letivo avançou, pela baixa adesão dos elementos do GDEF às referidas reuniões. Como tal, julgo ser adequado, aquando da realização destas discussões, o tratamento das questões referentes à ordem de trabalhos, deixando-se os debates adicionais e informais para os momentos seguintes à conclusão da reunião.

Outro aspeto de relevo no GDEF fixa-se na existência de um projeto de EF em torno do qual não é verificável um trabalho conjunto dos elementos do grupo. Deste modo, é possível constatar que cada elemento do GDEF desenvolve a sua atividade de forma isolada, não sendo possível assinalar uma união de esforços no sentido de trocar ideias, partilhar dificuldades, transmitir informações relativas ao desenvolvimento de cada turma e aferir o grau de consecução dos objetivos do referido projeto.

Igualmente na linha de trabalho individualizado, surge a constatação da existência de um plano plurianual extremamente ténue, carente de informação, o qual não é tido em conta pelos elementos do GDEF. Tal, dificulta a definição de objetivos comuns, abrindo espaço para que não se verifique uma coerência no trabalho desenvolvido pelos vários professores do grupo junto de cada turma. De acordo com o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do ensino secundário, “o Projecto de Educação Física da escola constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual)” (Jacinto et al., 2001, p. 24). Na minha opinião, o cerne desta questão encontra-se no facto de os resultados da avaliação inicial (AI) servirem apenas como orientações individuais para cada professor, não existindo uma reunião de convergência de resultados, debate dos mesmos e, conseqüente, ajuste do plano plurianual.

## **2.4. Núcleo de estágio**

Definir um grupo de trabalho no qual se está inserido é sempre uma tarefa com uma elevada componente subjetiva, contudo, mesmo perante essa subjetividade intrínseca, tentarei expor a minha opinião quanto ao NE da FMH.

O NE ao qual pertenci foi então constituído por quatro elementos, três do género masculino e um do género feminino, sendo este núcleo orientado por dois docentes, um orientador de escola (OE) e um orientador da FMH (OF).

Inicialmente, a dinâmica e organização necessárias ao arranque do estágio viu-se facilitada pelo facto de todos os membros do núcleo se conhecerem previamente e, à exceção de um elemento, terem trabalhado juntos ao longo do ano letivo precedente. Contudo, apesar de o clima inicial se ter revelado bastante positivo e motivador, onde todos os membros se mostraram colaborantes com o objetivo de evolução comum, o mesmo não se verificou ao longo de todo o ano letivo. Na minha opinião, a existência de quatro elementos no grupo propiciou uma fratura no mesmo, tendo-se verificado um afastamento e uma redução drástica da colaboração e dinâmica inicialmente observáveis.

Esta divisão deu então origem a alguns problemas de comunicação entre o grupo, resultando sobretudo na desmotivação temporária dos seus elementos, uma vez que o ambiente positivo inicialmente vivido se atenuou com o passar do tempo. Foi apenas durante o segundo período que voltou a existir uma aproximação entre todos os elementos do grupo, reerguendo-se, consequentemente, o clima relacional positivo, bem como a colaboração necessárias ao correto funcionamento de um NE.

Perante esta experiência, considero fundamental que todos os assuntos sejam debatidos e esclarecidos pelos elementos de um NE, sob pena de se gerarem pequenos conflitos, capazes de conduzir a grandes prejuízos para o núcleo em geral e para os seus membros em particular. Assim, creio ter sentido de forma clara o quão prejudicial pode ser, para um ou mais elementos, uma fratura no grupo de trabalho.

Um aspeto que considero bastante positivo na forma como o núcleo viveu este estágio, passou pelo debate e troca de ideias quase sempre constantes entre os seus elementos. A presença permanente dos estagiários nas aulas uns dos outros revelou-se, associado à presença do OE e, pontualmente, do OF, como uma mais-valia neste processo de formação.

Neste sentido, considero que um estagiário evolui de um modo diretamente proporcional ao número de ocasiões em que observa e debate com os seus pares e orientadores aquilo que observou. Estando ciente deste contributo na minha formação, procurarei, como futuro profissional de EF, ainda que o possa fazer de um modo mais

informal, observar e trocar ideias com os demais colegas, garantindo empiricamente a minha atualização e evitando tornar-me obsoleto. Creio ser este o caminho que qualquer profissional deve procurar seguir ao longo da sua carreira, principalmente ao nível do ensino, pela importância que este último demonstra na génese de uma sociedade que se pretende atual.

## **2.5. Turma 10º LH1**

Para que exista um estagiário de EF, é necessário primeiro que existam os alunos que compõem uma turma, a sua turma. Neste ponto, irei caracterizar a minha turma, o 10º LH1 da EBSGB, com quem tive a honra e o prazer de trabalhar, aprender e evoluir ao longo deste ano letivo.

A turma era então composta, no total, por 19 alunos, dos quais 18 se encontravam inscritos na disciplina de EF. Destaco que a caracterização que se segue englobará os 19 alunos, uma vez que os dados aqui constantes foram obtidos a partir de uma análise elaborada em conjunto com a professora diretora de turma (DT), assim como do estudo de turma (anexo 5) que levei a cabo tendo em conta a totalidade do grupo. Assim, como apenas um dos alunos não se encontrava inscrito na minha disciplina, considero que a inclusão do mesmo nesta caracterização não desvirtuou os dados no que toca à EF.

Do grupo de 19 alunos, a turma dividia-se em 12 raparigas e 7 rapazes, dos quais apenas 6 se encontravam inscritos em EF, sendo constatável, no total, uma média de idades de cerca de 15 anos. No arranque do ano letivo, no que ao género feminino diz respeito, as idades distribuíam-se entre os 14 e os 17 anos, registando-se neste grupo os valores mínimo e máximo de idades. Já no género masculino, as idades encontravam-se compreendidas entre os 14 e os 16 anos. No início do terceiro período, a turma ficou reduzida a 17 alunos, 16 na EF, devido à anulação de matrícula, a todas as disciplinas, por parte de duas alunas.

Relativamente às origens, a maioria da turma registava nacionalidade portuguesa (17 alunos), assinalando-se dois alunos com nacionalidade estrangeira, uma do Brasil e uma de Angola. Quanto à naturalidade, 12 alunos nasceram em Portugal, cinco nasceram nos PALOP, um no Brasil, restando uma aluna que nasceu na Suíça.

Nesta turma, nenhum dos alunos era repetente na área de Línguas e Humanidades na EBSGB, contudo, quatro alunos encontravam-se a repetir o 10º ano de escolaridade, provenientes de outras áreas de estudos ou de outras escolas. Um aspeto que despertou a minha atenção, prendeu-se com a quantidade de alunos (9) que ficaram retidos pelo menos uma vez em anos de escolaridade anteriores.

Para além dos alunos repetentes, destaco igualmente a existência de dois alunos, um rapaz e uma rapariga, com necessidades educativas especiais (NEE). No caso do aluno, o mesmo apresentava dificuldades visuais, estando limitado em algumas tarefas, especialmente no que toca a leitura de documentos. Relativamente à disciplina de EF, o aluno não apresentava limitações de destaque, sendo apenas de notar alguma dificuldade na distinção de linhas com pouco contraste no solo ou em situações em que necessitasse de olhar para locais de proveniência de luz intensa (por exemplo, dentro do pavilhão, manifestava dificuldade quando necessitava de olhar para o teto, devido à presença dos candeeiros com luzes potentes). Para além da limitação da visão, o aluno era portador de hepatite B crónica, aspeto que considerei de forma constante, por indicação do professor do ensino especial, tendo particular atenção à possibilidade de o aluno se cortar ou se ferir, podendo colocar os colegas e os demais em risco. No caso da aluna, a mesma apresentava dislexia, não manifestando qualquer tipo de limitação para as aulas de EF.

Nesta turma, a quantidade de alunos provenientes de outras escolas revelou-se outro aspeto interessante e mesmo desafiante. Do grupo total, 13 alunos provinham de outras escolas, não frequentando a EBSGB no ano letivo precedente. Como tal, e pelo facto de apenas seis alunos terem frequentado esta escola anteriormente, foi possível notar, logo nas primeiras aulas, um processo de conhecimento e adaptação dos alunos à turma. Este processo aumentou a complexidade da minha tarefa inicial de, para além de recolher informações avaliativas dos alunos e apresentar o programa, criar um bom clima de aula e definir e consolidar rotinas de organização, objetivos que, segundo Carvalho (1994) devem ser incluídos no período de AI. Olhando de forma crítica sobre esta situação, julgo ter sido uma experiência enriquecedora na minha formação, dado ter-me retirado da minha zona de conforto, obrigando-me a procurar novas e melhores estratégias no sentido de atingir os objetivos acima mencionados.

Outro fator a salientar prende-se com o nível de empenho que os alunos demonstraram nas tarefas propostas nas diferentes matérias. No geral, a turma mostrou-se sempre pouco empenhada, excetuando alguns alunos, especialmente no conjunto dos rapazes que, invariavelmente, integraram o grupo de nível mais elevado na grande maioria das matérias. O baixo nível de empenho foi, de igual modo, um desafio com o qual me debati ao longo de todo o ano letivo, com resultados positivos na grande maioria dos alunos. No entanto, sinto não ter conseguido fomentar um gosto pela atividade física em todos os alunos, sentimento este que me acompanhou durante todo o tempo de

estágio e que me manteve ativo na procura de soluções diferentes para cativar estes alunos.

No que a problemas de saúde diz respeito, uma aluna indicou sofrer de uma lesão no ombro, encontrando-se esta lesão controlada, provocando-lhe dor muito esporadicamente e apenas em alguns movimentos, não limitando a sua normal participação nas aulas de EF. Uma segunda aluna indicou sofrer de anemia, aspeto que a viria a limitar pontualmente mas que, no entanto, não a impossibilitou de realizar as aulas de EF. A mesma aluna apresentava, também, problemas de coluna que a limitavam em matérias como a ginástica, onde não pôde realizar certos elementos (rolamentos, por exemplo). Como referido anteriormente, também um aluno apresentava hepatite B crónica e visão reduzida.

Aquando da realização do estudo de turma, pude também chegar a algumas conclusões interessantes. De facto, este estudo conduziu-me a um conhecimento aprofundado dos alunos, revelando-se preponderante na minha aproximação a estes últimos e na melhoria da minha relação com a turma. Considero, deste modo, que o estudo da turma se constitui como uma tarefa que, para além de interessante, permite ao estagiário a aquisição de conhecimento importante para compreender a maioria dos fenómenos que ocorrem no seio da turma, como comportamentos e reações dos alunos, grupos, gostos, aceitações e rejeições, entre outros. Este conhecimento poderá, consequentemente, auxiliar o estagiário na procura de estratégias adequadas a cada caso, uma vez que os alunos diferem nas suas características e vivências que lhes moldam a personalidade, necessitando de formas de atuação diferentes por parte do professor. No meu caso, esta ferramenta revelou-se preponderante na minha forma de atuação para com alguns alunos, sendo a partir da informação que obtive no estudo de turma que senti ter conseguido iniciar uma evolução assinalável na condução do ensino.

De entre a informação recolhida no estudo de turma, considero pertinente referir que a grande maioria dos alunos integra um agregado familiar comum, vivendo com ambos os pais e irmãos. Contudo, as habilitações literárias do agregado nunca se registam além do ensino secundário, manifestando-se mesmo a maior percentagem ao nível do ensino básico (antiga escolaridade obrigatória). Tal, vem ao encontro do que é referido no PEE, onde se destaca que 65% das habilitações dos pais e dos EE dos alunos da EBSGB se fixam no ensino básico (EBSGB, 2011). Na minha opinião, julgo ser este o fator de maior preponderância na pouca ambição manifestada pelos alunos quanto à própria formação, dado que apenas 7 alunos manifestaram vontade de prosseguir os estudos para além do ensino secundário.



Quando interrogada sobre o gosto pela atividade física, a partir de um questionário aplicado na primeira aula de EF, a turma revelou-se bastante sedentária, onde apenas 4 alunos manifestaram gosto e envolvimento em práticas desportivas extracurriculares. Já no que respeita à disciplina de EF, a mesma vigora nas preferências dos alunos, facto que elevou a exigência do meu papel junto da turma, numa tentativa de não defraudar as expectativas dos alunos ao longo deste ano letivo.

Analisando a turma de uma forma global, a mesma revelou-se bastante heterogénea, aspeto que se manifestou nas classificações e aproveitamento dos alunos, no comportamento e respeito pelas regras, pelos colegas e pelos professores, na responsabilidade, entre outros. O cumprimento de regras, horários, bem como o respeito pelos professores e colegas revelaram-se mesmo grandes desafios que fui procurando vencer durante o estágio. Não raras vezes, procurei estratégias para solucionar estes problemas, debatendo as mesmas com os colegas de núcleo e o OE, tendo conseguido, a partir de algumas dessas estratégias, atenuar ou mesmo ultrapassar as dificuldades mencionadas.

### **3. Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Ainda que o presente capítulo se encontre dividido em três partes distintas, planeamento, avaliação e condução, o processo de ensino-aprendizagem rege-se sob uma relação entre estas três vertentes. Como tal, sempre que possível, procurarei evidenciar essa ligação.

#### **3.1. Planeamento**

Segundo Bossle (2002), o planeamento do ensino consiste numa orientação da ação do professor que serve para organizar e direccionar o trabalho a desenvolver conferindo-lhe coerência com as metas traçadas. Assim, o planeamento afigura-se como uma das principais tarefas que o professor deve encetar mesmo antes do arranque do ano letivo, dado tratar-se de uma antecipação e previsão organizada e regida por objetivos.

Classificado em três níveis, macro, meso e micro, todo o planeamento que se realiza em torno de uma turma deverá ser ligado entre si, permitindo a coerência necessária que conduza à consecução dos objetivos traçados. Deste modo, o plano anual de turma (PAT) (anexo 6) compôs o nível macro do meu planeamento, sendo o nível meso assegurado pelos planos de etapa (PE) (anexo 7) e o nível micro constituído

pelos planos de unidade de ensino (PUE) (anexo 8) e planos de aula (PA) (anexo 9) que, posteriormente, viriam a ser integrados nos PUE.

Pelo facto de o planeamento derivar, sobretudo, da informação recolhida na avaliação, implica que esta última surja, cronologicamente, em primeiro lugar, designando-se por AI, quando ocorrida no arranque de um ano letivo e/ou sempre que se tem por objetivo um diagnóstico dos alunos numa ou várias matérias.

Contudo, uma vez que o início do ano letivo envolve o primeiro contacto com a turma, que no caso dos estagiários tende a ser um momento complexo, e tendo em conta a necessidade de organizar a recolha de informação sobre a turma em geral e os alunos em particular, também o planeamento da AI se afigura como uma tarefa importante. Mais, partindo da experiência pela qual passei, considero mesmo a preparação cuidada desta etapa algo determinante no seu sucesso, e, sobretudo, na facilitação do sucesso ao longo de todo o ano letivo, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da relação entre professor e alunos/turma. Assim, creio que quanto melhor for a preparação desta etapa, maior será a confiança e o conforto que o professor estagiário poderá sentir no decorrer da mesma. Neste sentido, Anacleto (2008) defende que os professores estagiários consideram que o sucesso da condução do ensino se pode justificar a partir de um planeamento corretamente estruturado.

Deste modo, a primeira tarefa de planeamento que experienciei neste ano letivo envolveu a preparação da AI, onde, em conjunto com os colegas do NE, adaptei o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) do GDEF, no sentido de o tornar mais simples na sua compreensão, acrescentando igualmente algumas justificações pertinentes e até então não constantes no mesmo. A existência deste documento no GDEF facilitou a preparação da etapa inicial, uma vez que, não sendo necessária a construção de raiz de um documento desta natureza, dispus de mais tempo para planear as aulas e, conseqüentemente, definir as melhores estratégias para observar e diagnosticar o nível dos alunos.

Outro aspeto que considero relevante no planeamento, fixa-se na importância de, num GDEF, se definir uma cultura de troca de informação sobre as turmas, especialmente a que provém da avaliação formativa (AF). A não existência desta cultura no GDEF da EBSGB encontra-se, provavelmente, associada à ausência de trabalho coletivo em prol do plano plurianual. Deste modo, considero importante que um professor deixe, no término do ano letivo, um legado referente a cada uma das suas turmas, auxiliando o professor seguinte na preparação da AI e contribuindo, assim, para o sucesso do plano plurianual. Este é um empirismo que recordarei e procurarei colocar em

prática, esperando, por parte dos restantes colegas dos grupos disciplinares por onde passar, uma idêntica retribuição.

No planeamento desta etapa inicial, a seleção de situações de aprendizagem adequadas à observação dos alunos revelou-se a minha principal dificuldade, tendo esta seleção sido constantemente debatida com o OE e os colegas do NE. No entanto, cada turma e cada aluno têm as suas particularidades, aspeto que pude constatar através da desadequação e necessário ajuste de algumas das minhas opções.

Tendo como principal alicerce o PAI, importa igualmente referir que os PA serviram, a nível micro, como base de planeamento nesta primeira etapa. Através dos mesmos, tive a possibilidade de definir detalhadamente os objetivos para cada sessão, selecionando as estratégias e situações de aprendizagem que considerei ideais para a observação e diagnóstico dos alunos.

Uma vez que o planeamento se faz com base em informação prévia, julgo ser utópico, especialmente para um professor inexperiente, um plano de primeira aula que se revele totalmente adequado e com uma correta seleção das melhores situações de aprendizagem. Como tal, tomei em consideração as autoscopias realizadas aula após aula, procedendo, a partir das mesmas, aos ajustes que considerei necessários no sentido de adaptar o planeamento de cada sessão às características da turma. Aqui, nesta adequação, também o debate/discussão promovidos com o OE e os colegas do núcleo se revelou preponderante. Na realidade, foi ao longo desta primeira etapa que constatei o valor e a importância que a reflexão e o debate podem assumir no ensino e, mais concretamente, no planeamento. Estas ferramentas podem, e devem, servir como o melhor registo para evitar reincidir em escolhas pouco adaptadas à turma, regulando deste modo o percurso que se pretende seguir para atingir os objetivos definidos.

Metaforicamente, entendo pertinente um paralelismo entre o planeamento em EF e o trabalho desenvolvido por um alfaiate. Tal como o alfaiate necessita inicialmente de contactar e medir para poder adaptar a peça ao cliente que irá vestir, também o professor necessita de um primeiro contacto e medição da turma (a AI) para adaptar a peça (matérias selecionadas) ao seu cliente (turma em geral e alunos em particular).

De acordo com Carvalho (1994), a AI não faz sentido se os resultados provenientes da mesma não forem posteriormente utilizados na definição e estruturação de um planeamento adequado ao que se avaliou, ou seja, adaptado à turma e aos alunos individualmente, diferenciando o ensino. Perante tal, findo o período de AI, tendo como base a informação proveniente desta última e da reflexão elaborada ao longo da etapa, reuni as condições necessárias para o passo seguinte, a estruturação do ano letivo no

PAT. A corroborar esta organização cronológica, Carvalho (1994) destaca que o PAT apenas deve ser definido depois de passado o período de AI.

Através da construção do PAT senti, então, a estreita ligação entre a avaliação e o planeamento, sendo também possível estabelecer a correspondência entre o conhecimento teórico e a realidade prática. Assim, é no PAT que se explanam os principais objetivos da AI, o diagnóstico e o prognóstico, ambos mencionados por Carvalho (1994).

Um dos maiores desafios que senti na construção deste documento situou-se mesmo ao nível do prognóstico, uma vez que, decorridas oito aulas (duração da AI), o meu conhecimento sobre os alunos, suas capacidades, bem como a celeridade que poderiam apresentar na sua evolução se encontrava ainda restrito. Esta situação conduziu ao receio de definir prognósticos limitados ou, pelo contrário, demasiado ambiciosos. Curiosamente, no término do ano letivo, constatei a não existência de grandes diferenças entre o nível atingido pelos alunos nas diferentes matérias e o prognóstico inicial. Tal facto, contrastou com a minha crença de que prever, no início de um ano letivo, o que se atingirá no seu fim, poderá ser, especialmente para um professor inexperiente, uma tentativa fantasiosa de sucesso.

É neste ponto, relativamente à comparação entre prognóstico e realidade, que julgo residir uma das maiores valências do planeamento, a possibilidade de o mesmo poder ser ajustado ao longo da sua implementação. Contudo, para que um planeamento possa ser ajustado, entendo que o mesmo deve ser concebido tendo em vista um grau de flexibilidade que permita e preveja alterações sem que as mesmas transfigurem completamente o rumo que se pretende. Araújo (2007), corrobora esta ideia, ao salientar que “há que salvaguardar permanentemente a dinâmica e flexibilidade do planeamento, ajustando os planos sempre que as informações recolhidas, por via da avaliação, o justifiquem” (p.131). Assim, considero tornar-se importante que um plano com extensão anual possa compor-se por planos de extensão temporal mais reduzida, definindo-se deste modo os objetivos intermédios. Neste sentido, Carvalho & Mira (1993) afirmam que “qualquer processo de planeamento envolve várias etapas faseadas no tempo e interligadas” (p. 175) e Araújo (2007) refere que “teremos necessariamente que estabelecer metas intermédias que permitirão ir verificando a progressão dos alunos e a adequação do plano em função das suas efectivas necessidades” (p. 130).

Outra das dificuldades sentidas na construção do PAT residiu na seleção de matérias prioritárias, uma vez que a turma, para o que seria expectável no término do 9º/início do 10º ano, revelou um nível de competências adquiridas bastante reduzido em

várias matérias. Contudo, importava selecionar aquelas onde os alunos haviam revelado maiores dificuldades. Para esta seleção, o critério utilizado passou por comparar o nível de diagnóstico dos alunos com a composição curricular, indicada no PNEF, para o 10º ano. Nesta comparação, foram selecionadas as matérias onde foi possível registrar uma maior percentagem de alunos cujo diagnóstico se afastava da referência, conjugando este critério com o grau de afastamento. Ou seja, foram selecionadas as matérias cuja distância para a referência e percentagem de alunos envolvidos nessa distância se revelavam mais elevadas. Considero, assim, ter conseguido contornar, de forma adequada, a inexpressiva e inconsequente existência do plano plurianual do GDEF, assim como a inexistência de uma conferência curricular para debate dos resultados da AI, pelos quais me deveria reger no término da primeira etapa, comparando os resultados desta última com os objetivos pretendidos.

Sendo o PAT um documento orientador de todo o ano letivo, considero importante, aquando da construção do mesmo, definir, para além dos objetivos intermédios orientadores de cada uma das etapas, um conjunto de estratégias que possam guiar o professor, tanto ao nível da avaliação (vertentes formativa e sumativa), como ao nível da condução do ensino. Como tal, ao delinear o PAT, defini algumas orientações estratégicas que pretenderia utilizar ao longo do ano letivo, existindo nesta definição uma intenção de atender às minhas necessidades formativas destacadas no plano individual de formação (PIF) (anexo 10) (diversificação de estilos de ensino, por exemplo).

Também ao delinear um PAT, julgo ser essencial uma coerência lógica na organização do mesmo, facilitando a sua consulta, bem como a construção de todos os PE que neste documento se suportam. Assim, optei, em primeiro lugar, por uma caracterização dos recursos disponíveis na escola (materiais, temporais e espaciais), indo ao encontro do que indicam Carvalho & Mira (1993) ao destacarem que, na definição do PAT, para além dos resultados da AI, o professor deve conhecer os recursos existentes para, deste modo, saber quais os objetivos selecionáveis. Em segundo lugar, surgiu uma caracterização da turma, igualmente importante na adaptação dos objetivos e estratégias a utilizar. Em terceiro lugar, para terminar o processo de caracterização, apresentei o balanço da AI, onde atribui destaque ao diagnóstico em cada matéria, aos grupos de nível, bem como às matérias consideradas prioritárias. Posteriormente a esta caracterização, iniciei o processo de planeamento, onde, tendo em conta o plano plurianual do GDEF, defini os prognósticos e os objetivos anuais e intermédios, bem como as estratégias anteriormente mencionadas.

Terminado o nível macro, e uma vez que o PAT envolve uma orientação para todo o trabalho ao longo do ano, poderia levantar-se a questão: existe ainda a necessidade de especificar mais o planeamento? Perante a experiência vivida neste estágio, responderia que é necessário, sem dúvida, dar continuidade ao planeamento, caminhando de um nível macro para um nível micro, principalmente porque é através desta continuidade que o professor tem a possibilidade de proceder aos ajustes necessários. Deste modo, todos os PE que construí ao longo do ano tiveram, como principal suporte, para além do que defini ao nível do PAT para cada etapa, os balanços reflexivos das etapas anteriores, com especial enfoque na avaliação dos alunos. Reforçando este procedimento, Carvalho (1994) defende que a individualização de cada etapa apenas se deve consumir depois de uma avaliação da etapa precedente. Assim, continuando a caminhar para um nível micro, a construção de todos os PUE teve na avaliação e reflexão da unidade de ensino (UE) anterior o seu principal pilar.

Como referido anteriormente, existe uma estreita relação entre o planeamento e a avaliação, especialmente na sua vertente formativa, a qual verifiquei, uma vez mais, aquando da construção dos PE e dos PUE. De facto, foi com base na informação proveniente da avaliação dos alunos que me foi possível aferir o grau de consecução dos objetivos definidos para cada etapa e/ou UE, ajustando posteriormente, quando necessário, o planeamento seguinte.

Delineando os PE, à semelhança da construção do PAT, procedi também a uma definição de estratégias de ensino, tendo como base a seleção prioritária de algumas lacunas sentidas e enumeradas no PIF. Estas orientações estratégicas viriam a conduzir a minha atenção aquando da condução do ensino, focando-me constantemente numa perspetiva de evolução pessoal, aproveitando toda a riqueza que o contacto com o OE e demais professores experientes me permitiu ao longo do estágio. Contudo, esta evolução nem sempre se coadunou com as minhas expectativas, fazendo sentido que, futuramente, dê continuidade à estruturação de planeamentos que envolvam igualmente orientações para as metas a que me proponho.

Para além da perceção da relação existente entre avaliação e planeamento, outra aprendizagem que considero bastante relevante nesta experiência de estágio prende-se com a minha consciencialização do *timing* adequado de um planeamento. Partindo da mesma, considero fundamental, ainda que o período decorrido entre o término de uma etapa e/ou UE (normalmente corresponde a uma avaliação e respetivo balanço) e o início de outra possa ser bastante reduzido, que o professor dedique o seu tempo a uma cuidada estruturação ou ajuste do planeamento.

Durante a segunda etapa deste ano letivo, após a formalização do PAT, permiti um atraso na elaboração de alguns planeamentos. Tal, ainda que se tenha apresentado como uma falha, afigurou-se, na minha perspetiva, como um ótimo momento de aprendizagem, uma vez que foi neste período de tempo que senti o quão problemático pode ser o ensino sem um planeamento, sem uma reflexão e orientação prévios. Experimentei um sentimento de conduzir o ensino à deriva, sem uma orientação e definição de objetivos a nível micro. Deste modo, senti-me, ainda que de modo efémero, a reproduzir alguns exemplos de ensino que pude constatar ao longo do meu percurso de estudante, exemplos esses que contrastam com a minha perspetiva de EF e dos quais não tenciono, de todo, voltar a aproximar-me.

Assim, ciente da importância de um planeamento efetuado com a devida antecipação, num futuro como profissional de EF, irei certamente fazer uso desta valiosa aprendizagem. Mais, olhando para o planeamento numa perspetiva global, considero que este estágio me proporcionou o saudável desenvolvimento da necessidade de conduzir o ensino com base naquilo que planeio e de planear com base no que avalio.

### **3.2. Avaliação**

“De facto, a Avaliação Pedagógica mais não é do que a fonte, o suporte de um processo de ensino-aprendizagem estruturado. Diríamos mesmo que podemos ensinar porque avaliamos. E os alunos aprendem porque nós ensinamos. Logo os alunos aprendem porque nós avaliamos. Desta forma, a excelência do seu desenvolvimento e aprendizagem é condicionada, em larga medida, pela qualidade da Avaliação que se realiza.”

(Onofre, 1996, p. 54)

A avaliação pedagógica afirma-se como um dos principais pilares de assento do trabalho de um professor, primeiro porque orienta o rumo a seguir (formativa) e segundo porque atesta o grau de consecução das metas propostas (sumativa). De acordo com Araújo (2007), “é hoje consensual a necessidade de utilizar os dados resultantes da avaliação para orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem e tomar decisões no âmbito da gestão curricular” (p. 132). Como tal, ao longo de um ano letivo, faz sentido uma utilização da avaliação nas suas duas vertentes (formativa, onde se engloba também a AI, e sumativa). Cardinet (1993, citado por Araújo, 2002), destaca mesmo que a avaliação no ensino deve servir três propósitos, o de orientar (AI), o de regular (formativa) e o de certificar (sumativa).

Deste modo, a AI surgiu como a primeira tarefa avaliativa que levei a cabo, tendo a mesma resultado num conjunto de dados fundamentais para a minha tomada de decisão aquando da construção do planeamento. Assim, programei esta vertente da avaliação para um conjunto de 8 aulas, perfazendo um total de 4 semanas, indo deste modo ao encontro das recomendações de Carvalho (1994) e Jacinto et al. (2001) que referem a necessidade de a AI se desenrolar num período de tempo compreendido entre 4 e 5 semanas.

Nesta organização temporal, foi possível abordar cada uma das matérias seleccionadas em duas aulas distintas, aspeto que se revelou preponderante, uma vez que me permitiu realizar um diagnóstico na primeira sessão, sendo o mesmo consolidado na segunda aula. Esta estratégia permitiu-me alguma segurança, dado não ter sentido a necessidade de consumir todo o diagnóstico na primeira aula. Consequentemente, permitiu que as aulas se pautassem pela normalidade, tendo eu procedido à maioria dos registos logo após o término da sessão, tal libertou-me para ensinar e conhecer os alunos, procurar proporcionar um bom clima, estabelecer e consolidar regras e formas de organização, procurando assim abranger os objetivos da AI definidos por Carvalho (1994).

Com o intuito de avaliar o nível inicial dos alunos nas matérias seleccionadas, recorri às grelhas de registo constantes no PAI do GDEF, as quais, pela sua simplicidade, permitiram uma rápida caracterização da turma. Para esta última, importa destacar que o procedimento utilizado passou por, em todas as matérias, constituir sempre três grupos de alunos, diferenciando-os pelo nível de domínio de competências que apresentavam. Posto isto, executei uma comparação entre as competências que os alunos de cada grupo dominavam e as competências constantes em cada nível do PNEF, a qual permitiu, assim, estabelecendo uma correspondência, definir o nível a atribuir aos três grupos formados (em algumas matérias, dado não existirem diferenças significativas, procedi à fusão de alguns grupos). Tal, definido como o procedimento oficial do GDEF da EBSGB para a AI, contrastou com as minhas aprendizagens ao nível da formação inicial, onde, não raras vezes, constatei a construção de complexas grelhas com o intuito de avaliar, aluno a aluno, um leque de competências seleccionadas para cada matéria. De facto, pude verificar que, para um estagiário, num contexto novo, perante um conjunto alargado de alunos dos quais não conhece, sequer, o nome, a aplicação do tipo de grelhas acima descrito se pode tornar uma tarefa extremamente complexa, reduzindo drasticamente a possibilidade de o professor assumir a condução de aulas que, como indicou Carvalho (1994), se devem pautar pela normalidade. Assim, na minha opinião,



para a AI, a estratégia e ferramenta do GDEF da EBSGB permitem assegurar o normal decorrer das aulas e, principalmente, garantir o conhecimento geral da turma, agrupando e caracterizando os alunos para, a partir daí, diferenciar o ensino. Deste modo, cumprindo os objetivos da AI, creio que o procedimento adotado pelo referido grupo disciplinar se encontra bastante adequado ao contexto em que esta etapa decorre.

No decurso da AI, a maior dificuldade vivenciada situou-se em saber o que e quem observar prioritariamente. Especialmente nas duas primeiras aulas, agravada pelo nervosismo, ansiedade e pelo facto de não conhecer ainda os nomes, a minha preocupação centrou-se na observação de todos os alunos, tentando esmiuçar a totalidade das competências que os mesmos manifestavam dominar, sufocando deste modo a minha capacidade de observação, algo que se repercutiu nos registos pouco consistentes que consegui nestas sessões. Foi após ouvir alguns conselhos e debate de estratégias com os colegas de núcleo e o OE que me apercebi da necessidade de definir prioridades, estabelecendo, por aula, aquilo que pretendia observar. Assim, nas aulas seguintes, foi possível observar cuidadosamente quais os alunos com maiores necessidades, centrando a minha atenção nestes últimos.

Considero, perante esta vivência, que num futuro processo de AI seja importante ter em consciência a necessidade de definir prioridades previamente à condução das aulas. Esta estratégia, permite, fundamentalmente, afinar o olhar do professor, evitando dispersão de atenção que apenas servirá para complicar o processo de registo de informação.

Outra estratégia que se verificou interessante de experienciar, com resultados positivos, passou por procurar registar a maior parte da informação no término da sessão. Ou seja, ainda que durante a aula fosse efetuando alguns registos, foi após cada uma das sessões, com a frescura de memória, que procedi à maior parte das anotações. Tal, facilitou-se igualmente por existir, para cada matéria, uma sessão de consolidação da AI, onde pude ajustar e corrigir alguns registos.

De facto, considero que apenas experienciando um processo de AI é possível compreender o quão importante esta etapa se manifesta. Na minha opinião, a diferença entre um trabalho desenvolvido com e sem base na AI situa-se no facto de o professor saber, ou não, o que pretende da turma, onde e como pretende chegar. Antes do início do ano letivo, questionava-me acerca do que deveria e poderia fazer para que a turma pudesse evoluir, chegando mesmo a vivenciar sentimentos de incerteza e insegurança elevados. Curiosamente, após o período de AI, estes sentimentos haviam desaparecido. Hoje, ponderando esta questão, considero que a AI se revelou preponderante no meu

percurso, uma vez que me respondeu, de forma clara, ao que e como deveria fazer para que a turma pudesse evoluir, definindo objetivos e metas a atingir, em prol das quais viria a desenvolver todo o trabalho ao longo do ano letivo.

Em 1994, Carvalho enumerou um leque de objetivos fundamentais na AI, dos quais destaco o conhecimento e observação dos alunos em atividade física, a apresentação do programa e a recolha de dados para posterior aferição ou génese do plano plurianual. Este último, é igualmente destacado por Fialho & Fernandes (2011), ao mencionarem que “a Avaliação Inicial ajuda a identificar, em cada escola, o que é importante aprender ao longo dos vários ciclos e anos de escolaridade” (p. 172).

Retomando os três objetivos destacados do leque apontado por Carvalho (1994), relativamente ao primeiro, senti de facto que a AI serviu como base para conhecer a forma como a turma reagia perante as diferentes matérias e a atividade física em geral, recolhendo igualmente informação pertinente para as opções que viria a tomar ao nível do planeamento. O segundo objetivo foi igualmente uma preocupação que tive em conta durante este período de AI. No entanto, destaco o facto de o GDEF não contemplar, no PAI, todas as matérias a abordar ao longo do ano letivo. Tal, deve-se à decisão do grupo de, em algumas matérias (casos do ténis, ginástica acrobática, dança e orientação), considerar que, no 10º ano de escolaridade, pelo facto de se tratar do início de um ciclo e de os alunos na EBSGB não abordarem estas matérias em anos de escolaridade precedentes, toda a turma se reja sob um diagnóstico e prognóstico pré-definidos. Ou seja, o GDEF parte do princípio que todos os alunos neste ano de escolaridade não possuem qualquer competência adquirida nestas matérias, prognosticando, para o término do ano letivo, que a totalidade da turma se encontre com o nível introdutório adquirido e preparada para, no ano letivo seguinte, iniciar o trabalho no nível elementar. Na minha opinião, esta visão encontra-se desadequada dos objetivos da AI, dado que a EBSGB recebe, todos os anos, um elevado número de alunos oriundos de outras escolas não pertencentes ao AEDM. De tal modo, nas suas escolas de proveniência, estes alunos poderão ter adquirido competências nas referidas matérias, o que, conseqüentemente, poderá levar a que os objetivos se encontrem desajustados, conduzindo à desmotivação dos referidos alunos. Por outro lado, estas competências podem igualmente ser adquiridas em atividades extracurriculares organizadas (DE e/ou instituições e clubes) ou de forma autodidata, em práticas não organizadas. Assim, para além de comprometido o segundo objetivo acima referido, nas matérias mencionadas, julgo estarem também em risco os principais propósitos da AI, diagnosticar para

prognosticar e projetar de modo diferenciado, sendo esta limitação constatável ao nível do planeamento que se alicerça na primeira etapa do ano letivo.

Assentando no conhecimento empírico que adquiri perante a situação acima referida, futuramente, junto dos colegas de cada GDEF, procurarei de forma ativa, e fazendo uso dos argumentos explanados, que os PAI a utilizar possam contemplar a totalidade das matérias a lecionar, facilitando deste modo a diferenciação do ensino.

Perante o descrito, aquando da introdução das referidas matérias nas aulas, senti necessidade de proceder a uma breve AI dos alunos para poder, deste modo, orientar o trabalho a desenvolver, especialmente ao nível da seleção de situações de aprendizagem que se coadunassem com as necessidades dos alunos. Ao desenvolver esta breve AI, constatei o que havia esperado, ou seja, que vários alunos já dominavam algumas competências, o que por si só tornava erróneo o diagnóstico antecipado e poderia comprometer a motivação dos alunos, dado o desajuste dos objetivos. Como forma de contornar esta questão e garantir o empenho, optei mesmo por abordar, em algumas destas matérias, com os alunos mais avançados, competências do nível elementar. Por fim, o terceiro objetivo destacado revelou-se igualmente comprometido pela reduzida expressão do plano plurianual do GDEF, bem como a inexistência de uma conferência curricular onde se abordassem os resultados da AI.

Segundo Onofre (1996), “a Avaliação deve também ser utilizada de forma a proporcionar uma informação continuada sobre este processo e não circunscrever-se ao período terminal, em que estas informações têm que ser formalmente fornecidas no Sistema Educativo” (p. 55). Fernandes (2008) corrobora a importância da existência de AF, ao afirmar que a mesma se trata de “um poderoso processo pedagógico que ajuda a melhorar muito a qualidade do que e como os alunos e os seus professores aprendem e ensinam” (p. 56).

Tomando como mote o que referem os autores supracitados, considero que a consciencialização da importância da AF no processo ensino-aprendizagem foi, provavelmente, uma das maiores conquistas que guardo deste estágio. De facto, senti que apenas é possível regular um ensino eficaz, se a recolha e atualização de informação referente a esse ensino se quedar como constante. De igual modo, considero ter sido a partir da AF que tomei conhecimento de quais as melhores opções a seguir no sentido de adaptar as matérias selecionadas à turma e seus alunos em particular, garantindo, também através desta vertente da avaliação, a existência de uma diferenciação do ensino. Jacinto et al. (2001) atestam o referido, ao classificarem a AF

como uma “peça metodológica fundamental para a adequabilidade dos programas a cada realidade particular” (p. 8). A corroborar, Dias & Rosado (2003) afirmam também que a AF se trata de um instrumento de adaptação do ensino às características dos alunos, tendo em vista o sucesso destes últimos.

Várias foram as estratégias de AF que procurei utilizar ao longo deste ano letivo. Início pela atualização constante das grelhas de avaliação definidas pelo GDEF, as quais servem como base para aferição de classificações aquando da avaliação sumativa (AS). Na minha opinião, tudo o que serve como meio de classificação, certificação do ensino, serve igualmente como ferramenta para a AF, uma vez que, no mínimo, permite ao professor saber o grau de consecução dos objetivos e, quando transmitido ao aluno, faculta a este último informação sobre o seu estado de evolução. Como tal, seguindo também os conselhos do OE, procurei manter sempre atualizada a informação nestas grelhas de avaliação que contemplam todas as competências mencionadas no programa das matérias lecionáveis na ESBGB.

A referida atualização constante permitiu-me, principalmente, saber, em qualquer altura do ano e com alguma exatidão, o ponto de evolução de cada aluno, sendo possível, a partir desta informação, adequar permanentemente os objetivos no planeamento. Por sua vez, esta adequação serviu como uma das principais estratégias, com efeitos positivos, para motivar e incentivar os alunos, desafiando-os, com o intuito de os levar à sua superação. De acordo com Carvalho & Mira (1993), uma das características de uma aula de EF, deve mesmo passar pela existência de um clima positivo e motivante, conseguido através do constante desafio e fomento da superação dos alunos. Considero, pois, que quanto mais profunda e cuidada for a AF, envolvendo os alunos na mesma, melhor se torna a relação entre estes últimos e as matérias a lecionar, uma vez que a perceção do seu estado de evolução, bem como do que e como pode fazer para evoluir, transmitem ao formando um importante sentimento de capacidade e superação. Consequentemente, pelo facto de ser o professor o mentor da AF, creio que a relação entre aluno e docente tende igualmente a melhorar, partindo de uma base de confiança em que o aluno pode acreditar e confiar no professor que lhe mostra o caminho a seguir, auxiliando-o e manifestando satisfação nas suas conquistas.

Para além do referido, pelo facto de as grelhas de AF servirem igualmente o propósito da AS, a atualização das mesmas ao longo da condução do ensino permitiu, no término das segunda, terceira e quarta etapas, uma celeridade no processo de classificação dos alunos. Reitero, deste modo, a importância de se utilizar, na AF, as ferramentas utilizadas na AS, oferecendo assim coerência à avaliação dos alunos e

facilitando o trabalho do professor. Trata-se mesmo se uma aprendizagem que, pela sua valência, extrapolarei para situações futuras em que tenha o privilégio de ensinar.

Igualmente na manutenção de informação avaliativa atualizada, recorri aos conselhos do OE e de alguns colegas estagiários de anos anteriores, tendo utilizado a producente estratégia de, ao invés de procurar observar e registar o máximo de informação possível, definir, por cada UE, um conjunto reduzido de competências a observar. Deste modo, foi possível orientar a minha atenção, em cada aula, para um conjunto de duas ou três competências previamente selecionadas, não invalidando, contudo, o registo de outras conquistas e superações dos alunos. Neste sentido, considero pertinente que um professor, especialmente se se tratar de um docente com pouca experiência, possa definir um leque de prioridades em cada aula, podendo abordar as mesmas na instrução inicial da sessão. Também como opinião, julgo interessante o facto de o professor poder, ou não, no início da sessão, indicar aos alunos quais as competências em observação. Se comunicar, poderá ser a garantia de que os alunos procurem, durante a aula, mostrar boas execuções desse leque de competências. No entanto, poder-se-á igualmente verificar o caso de os alunos apenas se aplicarem na execução destas competências, podendo desvirtuar as mesmas, tal como, por exemplo, se o lançamento no basquetebol estiver sob observação e o aluno, sempre que recebe a bola, ainda que não disponha das mínimas condições para lançar, procure fazê-lo. Por seu lado, não comunicar à turma quais as competências selecionadas mas informar a mesma desta situação de observação, poderá garantir que os alunos, não sabendo qual o leque de escolhas do professor, procurem um empenho global na sessão.

Porque todo o processo de avaliação se centra no aluno, importa que o mesmo possa e deva ser integrado de forma ativa, principalmente ao nível da AF. Rosado & Silva (1999) corroboram isso mesmo, afirmando que “a avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo, essa actividade, com muitas vantagens, ser partilhada, nomeadamente, com os alunos” (p. 36). Deste modo, julgo ser possível transmitir ao aluno o necessário sentimento de justiça na sua própria avaliação, através de um processo claro, contínuo, do qual o formando faz parte e sobre o qual possui informação atualizada. Apenas assim é possível ir de encontro à crença que os alunos manifestam relativamente à avaliação, definindo a mesma como um resultado cujo processo lhes é alheio. O mesmo pôde atestar Araújo (2002) no seu estudo, ao concluir que “os alunos revelaram que só tomam consciência da sua situação perante a aprendizagem quando a vêm expressa, qualitativa ou quantitativamente sob a forma de classificação” (p. 94).

Perante a importância de uma AF inclusiva, procurei integrar os meus alunos na sua própria avaliação, utilizando, nas aulas, um conjunto de ferramentas e estratégias que julgo terem-se revelado úteis. Entre essas ferramentas destaco a criação de fichas informativas desenvolvidas sobretudo para matérias onde a tarefa foi o principal estilo de ensino adotado (ginástica, por exemplo). Nestas fichas, para além de constar a descrição das tarefas a desenvolver, surgiu igualmente informação referente ao estado de evolução de cada aluno, sendo as mesmas atualizadas a cada UE. Na utilização desta ferramenta, despertando a minha atenção, registei com agrado a curiosidade que os alunos revelaram por situarem a sua evolução, o que me leva a reiterar a importância e pertinência de uma AF que envolva os alunos.

A auto e heteroavaliação foram igualmente estratégias utilizadas, estratégias essas que, de acordo com Carvalho (1994), envolvem um leque de vantagens na formação do aluno. Relativamente à primeira, foi utilizada, no término do período, uma ficha de autoavaliação. Esta ficha permitiu-me, como professor da turma, ter uma noção daquilo que é a perceção dos alunos em relação à sua avaliação e em relação ao seu domínio de competências nas diferentes matérias. Relativamente à segunda, uma das ferramentas passou pela utilização da ficha de AS que o GDEF definiu para cada matéria.

Em todas as aulas, os alunos que não realizaram a prática procederam à heteroavaliação dos colegas, sendo que esses registos não foram tidos em conta para a AS, avaliação essa que foi única e exclusivamente elaborada a partir dos meus registos. Não pretendendo que os alunos pudessem substituir o papel do professor, o principal objetivo da utilização deste tipo de ferramenta passou por dar a conhecer o programa em cada matéria, bem como o que cada aluno poderia fazer para alcançar melhores resultados classificativos. Esta estratégia garantiu, também, um maior empenho e motivação dos alunos pelo facto de, para além do professor, terem colegas constantemente a observar e a avaliar o seu desempenho. Outra das ferramentas utilizadas passou pela criação e utilização de fichas descritivas das competências em lecionação. Ou seja, para que os alunos melhor compreendessem o que lhes estava a ser pedido, foram facultadas fichas com as componentes críticas de competências de cada matéria, sendo possível, aos alunos que não realizaram a prática, o seu preenchimento, avaliando, também deste modo, os colegas. Aos alunos que não realizaram a prática e preencheram estas fichas, foi-lhes igualmente pedido que transmitissem aos colegas em prática, a informação referente às componentes críticas no sentido de que todos pudessem tomar consciência das mesmas. Esta é, aliás, uma das vantagens da heteroavaliação apontadas por Carvalho (1994), ao destacar que “a

apreciação objetiva dos colegas ajuda o aluno a formar a «ideia motora» desejável e necessária a uma correcta aprendizagem” (p. 148).

Como referido anteriormente, um dos propósitos que a avaliação educacional serve é o de atestar o grau de consecução dos objetivos, certificando todo o percurso precedente. Neste sentido, ciente da importância da AS no processo de ensino-aprendizagem, procurei que a certificação e classificação dos alunos fosse tão justa quanto possível, tentando retirar da mesma a componente subjetiva que lhe é inerente. Para tal, julgo ter sido fundamental a estreita ligação, recorrendo às mesmas ferramentas, entre a AF e a AS.

Deste modo, a AS teve como base os registos efetuados ao longo de cada período letivo e que permitiram orientar o processo ensino-aprendizagem. A estes registos, foram acrescentados os valores da aptidão física, resultantes da aplicação da bateria de testes *Fitnessgram*, as classificações dos conhecimentos, avaliados a partir da aplicação de um teste escrito definido pelo GDEF, e uma avaliação dos valores e atitudes. De facto, imposto pela EBSGB ao GDEF, e contrastando com o que é indicado por Jacinto et al. (2001), os critérios de avaliação em EF contemplam o fracionamento dos domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo, encontrando-se uma percentagem da avaliação atribuída às atitudes e valores. A explicação para tal prende-se com o facto de, nesta escola, ser elevado o número de alunos que se envolve em situações de indisciplina e/ou desrespeito pelos professores e pessoal não docente. Como tal, a EBSGB considera importante a existência deste parâmetro como forma de incentivar os alunos à prática de ações assertivas que lhes serão úteis no processo de transformação em cidadãos corretamente integrados na sociedade atual.

Analisando a avaliação de uma perspetiva global e integrada no processo de estágio, considero relevante mencionar o facto de as aprendizagens, que referi anteriormente, especialmente ao nível da importância da AI e da AF, pesarem significativamente na minha forma de atuação no núcleo de DE (área 3), assim como no projeto dos alunos especiais (área 4). Em ambos os casos, senti necessidade de orientar o trabalho a desenvolver com base em informação proveniente de uma AI, regulando o mesmo através de uma AF constante.

Importa também referir, como marcante aprendizagem, que ao longo deste estágio me foi possível compreender o fenómeno de interligação necessária, no mínimo desejável, entre todas as vertentes da avaliação, uma vez que todas elas devem servir o propósito comum de auxiliar o professor e o aluno na procura do sucesso deste último,

que, por sua vez, significa também o sucesso do primeiro. Rosado & Silva (1999), destacam isso mesmo, salientando que cada vertente da avaliação não se exclui em si própria, devendo promover-se uma complementaridade em prol dos objetivos comuns.

Futuramente, creio ser importante e interessante continuar a utilizar as estratégias e ferramentas desenvolvidas ao longo deste estágio. Contudo, a pesquisa e atualização pautarão, certamente, a minha forma de encarar a avaliação educacional. Julgo ser a partir da inovação que posso melhorar, cada vez mais, a necessária ligação entre os alunos e a avaliação, bem como a ligação que deve existir entre esta última e os EE. De facto, é neste ponto que considero ser necessário um maior investimento da minha parte, fazendo chegar mais informação sobre a avaliação aos EE, no sentido de que os mesmos possam estar cientes de que o processo avaliativo em EF se rege por critérios claros e que não se trata de uma mera “atribuição de notas”.

### **3.3. Condução**

De acordo com Onofre (1995), “o nível de intervenção na sala de aula é uma área crítica da função do professor e (...) aí, essa intervenção tem que se pautar por uma elevada competência técnica e pedagógica” (p. 79). Na minha opinião, tomando como ponto de partida a experiência vivida, julgo ser esta a dimensão do ensino em que o estágio pedagógico pode realmente assumir o seu expoente máximo, no que ao desenvolvimento do futuro professor diz respeito, uma vez que, julgo, se afigura como o culminar de uma preparação (planeamento) e monitorização (avaliação) nas quais o estagiário ganha segurança para enfrentar a turma e os desafios que a mesma lhe propõe. Deste modo, forma-se uma tríade entre o planeamento, a condução e a avaliação, onde cada um destes componentes do ensino não pode ser descuidado pelo professor sob pena de comprometer o sucesso de todo o processo ensino-aprendizagem. Também neste sentido, creio ter sido o tempo e experiência proporcionados pelo estágio que me permitiram a compreensão desta relação, necessária e íntima, que compõe a principal tarefa que um professor desempenha.

Assim, para abordar a condução do ensino, reger-me-ei pelas quatro dimensões de intervenção pedagógica, instrução, organização, disciplina e clima, enumeradas por Onofre (1995) ao referir-se a Siedentop (1983).

Relativamente à primeira dimensão, instrução, a mesma poder-se-á dividir, numa sessão, em três momentos, a introdução (entendida como a instrução inicial), o encerramento (também entendido como o balanço final) e o acompanhamento das atividades propostas (onde se engloba o feedback).



Segundo Onofre (1995), o professor deve procurar ter em consideração a existência de duas regras na sua instrução, o tempo despendido e a clareza e objetividade na transmissão da informação, corroborando assim a minha necessidade de organizar um discurso claro e sucinto. Neste sentido, também Rosado & Mesquita (2009) destacam a importância de, na instrução, por parte do professor, existir uma seleção da informação realmente pertinente. Foi ao nível da instrução que, ao longo deste estágio, creio ter registado uma das mais significativas evoluções, especialmente no que à capacidade de síntese e clareza de discurso diz respeito. De facto, quando iniciei o estágio, reporte a falta de capacidade de síntese e clareza no discurso como lacunas na minha intervenção pedagógica, tendo as mesmas sido alvo da minha atenção ao longo de todo o ano letivo. Não raras vezes, principalmente nas duas primeiras etapas do ano letivo, senti dificuldade em fazer-me entender, não por não saber o que dizer, mas principalmente por não revelar capacidade de sintetizar a informação, usar palavras-chave e linguagem próxima da que os alunos utilizam.

Para colmatar esta questão, a primeira estratégia passou por treinar as intervenções previamente à aula, tentando ser sucinto e bastante claro, recorrendo, na melhor forma possível, a vocabulário simples e acessível aos alunos, uma vez que a turma envolvia elementos de várias nacionalidades e culturas, o que, por sua vez, poderia complexificar os processos de instrução. Tal estratégia veio a revelar-se produtora, dado ter sido através da mesma que consegui adquirir maior segurança e confiança aquando das minhas intervenções, passando a sintetizar a preleção, evitando, deste modo, os discursos que tendiam a ser monótonos e desinteressantes para os alunos. Consequentemente, assinalei com agrado uma redução significativa nos tempos destinados a instrução, sem que a mesma tivesse significado menor compreensão, por parte dos alunos, da informação que transmiti.

Outra estratégia que adotei no sentido de tornar mais célere e claro o meu discurso, com resultado igualmente positivo, passou pela anotação, em cada plano de aula, de algumas palavras-chave que deveria mencionar aquando deste momento de intervenção pedagógica.

Como contributo fundamental, para a condução do ensino em geral e para a instrução em particular, assinalo também a passagem pela experiência da semana de professor a tempo inteiro (PTI), a qual considero mesmo um verdadeiro concentrado de situações de aprendizagem, como se de um curso intensivo se tratasse. Nesta vivência, o facto de ter lecionado a várias turmas, de anos de escolaridade diferentes, com características distintas entre si, proporcionou-me o desenvolvimento da capacidade de

adaptação a diferentes situações, permitindo-me evoluir no que à comunicação com os alunos diz respeito. Sinto que o facto de ter lecionado aulas a turmas dos extremos da oferta educativa da EBSGB (do 5º ao 12º ano), me permitiu tomar conhecimento de uma realidade que, para mim, se quedava por desconhecida até então, realidade essa que envolve diferentes formas de abordagem aos alunos e às turmas. Ao longo desta semana, senti-me obrigado, devido à diversidade de contextos e de situações, a adaptar a minha postura, o meu discurso, a minha forma de estar e de me relacionar com os alunos, algo que considero um contributo preponderante, em vários aspetos, na minha formação, entre os quais se encontra a instrução.

Outro facto com o qual me debati ao longo deste ano letivo passou pela atenção dos alunos nos momentos de instrução, atenção essa que tendia a dispersar-se, conduzindo a problemas de assimilação da informação transmitida. Para tal, testei a utilização de três estratégias, algumas sugeridas em trocas de ideias com os orientadores, bem como com os colegas do NE. A primeira passou por, em todos os momentos de instrução, tentar posicionar os alunos de modo a que os mesmos ficassem virados para zonas com menor número de distrações possíveis. Tal medida, parece obter o aval de Rosado & Mesquita (2009), ao afirmarem que “remover distrações do ambiente é, como se reconhece, uma estratégia decisiva na optimização das condições de ensino” (p. 72). A segunda passou pela diversificação do tom de voz, contornando a monotonia e cativando a atenção dos alunos. Por último, o recurso ao questionamento direcionado ao aluno foi igualmente uma estratégia utilizada, a qual viria a surtir em efeitos positivos mas apenas para alguns alunos. No entanto, ainda que uma estratégia resulte apenas para alguns alunos, julgo ser importante que um professor não abdique da mesma, mantendo-a à medida que a complementa com um leque de outras estratégias que, no global, lhe permitam um leque diferenciado que se adeque a um conjunto igualmente variado de alunos, características e contextos.

Todas estas estratégias se revelaram positivas, alargando deste modo a panóplia de aprendizagens que, agora e futuramente, fazem parte da minha forma de condução do ensino. Contudo, apesar de ter registado melhorias, considero nunca ter conseguido controlar e consolidar totalmente a atenção dos alunos nos momentos de instrução, especialmente instrução inicial. É certo que, em grande parte, esta questão depende também da turma e suas características, como pude constatar através da troca de turmas com os colegas do NE. Porém, pelo facto de não ter sido possível atingir esta conquista na minha turma, mantenho acesa a necessidade de procurar mais e melhores estratégias que me permitam cativar a atenção de todos os alunos.

Relativamente ao balanço final das sessões, julgo ser um dos pontos a melhorar futuramente, uma vez que, principalmente devido a questões de organização e gestão do tempo, nem sempre foi possível a realização deste momento de instrução. Também importante afigura-se o facto de, ainda que tenha conseguido registar algumas melhorias ao longo do ano letivo, nem sempre ter utilizado este momento para focar os aspetos essenciais das aprendizagens dos alunos e/ou fazer uma desejável ligação com a aula seguinte. Segundo Onofre (1995), relacionar o que se desenvolveu numa aula e o que se planeia para a aula seguinte é, na realidade, um dos princípios de intervenção pedagógica do professor na instrução final, aspeto sobre o qual tenciono manter a minha atenção, procurando consolidar, nas minhas aulas, a existência de um balanço final focado nas aprendizagens e relacionado com a aula que se sucede.

O *feedback* desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos *standards*, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios desempenhos anteriores ou critérios previamente definidos.

(Fernandes, 2004, p. 20)

De acordo com Onofre (1995), o feedback pedagógico pode ser caracterizado “pela informação que o professor comunica ou suscita (...) acerca da forma como aluno realizou ou deveria (poderia) ter realizado um dado desempenho na actividade” (p. 84). Deste modo, segundo os autores supracitados, é possível depreender a importância do feedback na intervenção pedagógica do professor. Podendo assumir várias formas (auditivo, visual, misto, entre outras), julgo ser a melhor e mais célere ferramenta de que o professor dispõe para orientar, regular, controlar e certificar o processo de ensino.

Tendo consciência da necessidade de emitir, com frequência, feedback pertinente a cada um dos alunos da turma, creio ter sido neste ponto que se situou muita da minha atenção logo desde o início do ano letivo. Refiro-me a feedback pertinente pelo facto de considerar necessário que o professor transmita ao aluno algo que lhe permita perceber o que fez ou o que deverá fazer para progredir, evitando, deste modo, o feedback que apenas descreve a ação como boa ou má, aspeto corroborado por Rosado & Mesquita (2009) e por Onofre (1995) ao destacarem a importância de evitar a emissão de feedback não substantivo. Perante a importância revelada, julgo ter sido preponderante a pesquisa autónoma que realizei em torno de algumas matérias que, no que concerne a conhecimento, fugiam à minha zona de conforto (casos da ginástica e da dança, bem como do futsal na área 3 do estágio). Tais matérias revelaram-se um desafio

na minha formação, tendo sido necessária, para colmatar o conhecimento pouco aprofundado, uma pesquisa de informação, assim como trocas de ideias com professores experientes e especializados nas mesmas. Certamente impulsionado pela minha preocupação e consequente procura de informação, viria mesmo a sentir uma grande segurança na leção destas matérias, sentido a confiança dos alunos por acreditarem que eu conhecia e sabia, de facto, o que lhes ensinava.

Ainda que o conteúdo do feedback tenha sido um aspeto ao qual me mantive atento e, julgo, consegui estabilizar desde as primeiras sessões, a quantidade adequada nem sempre se verificou nas minhas aulas. Principalmente nas duas primeiras etapas, foram notórios, da minha parte, longos períodos de observação e/ou de atenção focada em aspetos organizativos, descuidando a emissão de feedback. Fui alertado, tanto pelos orientadores como pelos colegas de núcleo, para a necessidade de aumentar a quantidade de feedback, garantindo igualmente que todos os alunos recebessem equitativamente informação de retorno das suas ações. Partindo deste alerta, julgo ter conseguido um aumento progressivo da quantidade de emissão de feedback aos alunos.

No entanto, a sua distribuição verificou-se, não raras vezes, desequilibrada, indo assim de encontro ao que refere Fernandes (2004), ao destacar a necessidade de o professor distribuir o feedback equitativamente. Futuramente, creio ser interessante experienciar estratégias que possam colmatar esta lacuna, estratégias essas que poderão passar, por exemplo, por pedir aos alunos que contem o número de vezes que lhes proporciono informação de retorno, registando essa quantidade no término da sessão. Tal, poderá servir para que tenha uma noção de quais os alunos preteridos, equilibrando, a partir daí, a distribuição do feedback.

O ciclo do feedback foi igualmente outra preocupação que mantive durante todo o ano letivo, vindo a ser alertado para a importância do mesmo ao longo da minha formação, principalmente em disciplinas de carácter pedagógico. De tal forma, julgo ter conseguido, através do estágio, perceber a importância de se fechar este ciclo, algo que os meus alunos receberam com agrado, ao sentirem que, após executarem indicações que lhes transmiti, recebiam novamente informação pertinente e que lhes permitia continuar a melhorar ou, se tivessem atingido o objetivo, consolidar o mesmo.

Suportado na importância que Onofre (1995) atribui ao carácter positivo do feedback, indicando que este é preponderante na motivação dos alunos, creio ter sido esta, relativamente ao feedback, uma das maiores conquistas do meu percurso. De facto, principalmente ao longo das duas primeiras etapas, a informação de retorno que proporcionei aos meus alunos pautou-se, em grande escala, por um carácter negativo.

Alertado para este aspeto, em reuniões com os orientadores e colegas do NE, passei a orientar a minha atenção no sentido de retificar o mesmo. A resposta a esta mudança que procurei operar foi-me transmitida, sobretudo, pelos alunos, os quais senti efetivamente mais empenhados, motivados para a prática, melhorando igualmente o clima relacional entre estes e as matérias. Também como consequência, senti uma progressão positiva no clima relacional com os alunos e com a turma em geral.

À semelhança do carácter positivo, a emissão de feedback à distância e a utilização frequente do tipo interrogativo revelaram-se igualmente evoluções sentidas ao longo do estágio. No que respeita ao primeiro, julgo ter resultado sobretudo de uma modificação de comportamento relativamente ao meu posicionamento na sala, o qual tendia, com frequência, a deixar alguns alunos ou grupos de trabalho fora do meu campo de visão. Onofre (1995) destacou mesmo que “para melhorar a capacidade de observação é muito importante que o professor adopte um posicionamento no espaço de trabalho que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos” (p. 84).

Outra tendência negativa que condicionava igualmente a emissão de feedback passava pela forma como distribuía a minha atenção. Quando próximo de um aluno ou grupo de alunos, tendia a focar a minha atenção somente neles, descuidando a observação dos restantes elementos da turma. Retificando o posicionamento e a atenção, consegui observar mais e melhor à distância, facto que se repercutiu na quantidade de feedback emitido sem estar próximo do aluno. Deste modo, registei também efeitos positivos no meu controlo sobre a turma, desincentivando comportamentos de indisciplina e garantindo que os alunos, mesmo à distância, sentiam que as suas ações eram avaliadas e valorizadas, motivando-os para a continuidade na tarefa.

Já relativamente ao segundo, feedback interrogativo, creio ter sentido, a partir do aumento da recorrência a esta tipo, uma maior preocupação dos alunos em fixar, da minha instrução, os critérios de êxito para a consecução das tarefas, bem como as componentes críticas das competências em desenvolvimento. Consequentemente, verifiquei também que a retenção de informação por parte dos alunos aumentou de forma significativa. Deste modo, empiricamente baseado, considero que o feedback interrogativo pode auxiliar o professor na medida em que promove reflexão no formando, o qual experiencia a necessidade de comparar as suas ações ao modelo estabelecido pelo docente, ganhando consciencialização dos critérios de êxito que o podem catapultar para a sua superação. Assim, a partir da interrogação dirigida originada por este tipo de feedback, é possível promover também a AF, tal como referem Rosado & Mesquita

(2009) ao afirmarem que, “como forma de avaliação contínua e formativa, o questionamento é, também, decisivo” (p. 102). Também a corroborar a importância do feedback na AF, Fernandes (2004) menciona que este “é indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma a sua natureza formativa” (p. 20).

Outra ferramenta utilizada na instrução passou pelo recurso à exposição de vídeos, impulsionado por um dos projetos da área 3, tratando-se de vídeos referentes às técnicas em abordagem nas diferentes matérias. Esta estratégia revelou-se bastante útil, dado que alguns alunos conseguiram compreender, a partir do vídeo, determinadas componentes críticas até então não assimiladas. Rodrigues (2012) certifica, destacando que as novas tecnologias podem ser encaradas como ferramentas capazes de potenciar o processo ensino-aprendizagem, principalmente a nível motivacional e, citando, na “facilitação da aprendizagem de conceitos mais complexos e que requeiram uma relação com a realidade, em que podemos com maior facilidade fazer essa ponte” (p. 17).

Ainda no que toca à instrução, considero pertinente mencionar a frequente utilização do recurso demonstrativo, indo ao encontro do que Carvalho & Mira (1993) sugerem, referindo que o professor deve procurar assegurar este recurso aquando da instrução. Na realidade, foi através do processo de estágio que me apercebi do quão importante pode ser uma instrução acompanhada de demonstração. A mesma permite ao aluno ter uma perceção daquilo que se pretende que reproduza, de tal forma que a interiorização do esquema da ação proporciona céleres aprendizagens. Deste modo, procurei sempre que o executante da ação pudesse ser o melhor exemplo possível, aspeto corroborado por Rosado & Mesquita (2009), ao destacarem que a demonstração deve ser levada a cabo por um bom modelo de execução. Tal, levou a que, sempre que necessário, recorresse a um aluno como executante, como aconteceu, a título de exemplo, no basquetebol, onde um aluno praticante da modalidade presenteou a turma com inúmeras boas execuções. Este recurso ao aluno como agente de ensino serviu, também, o propósito de esbater nos restantes colegas a ideia de que a superação de determinada tarefa seria algo utópico e apenas possível ao professor.

Transitando para a segunda dimensão apontada anteriormente, a organização, a mesma poder-se-á dividir em gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da turma. Segundo Carvalho (1994), a definição e consolidação de questões organizativas na turma deve ser iniciada logo na AI, sendo este um dos propósitos desta etapa. No entanto, ainda que com a minha turma tenha, ao longo da AI, iniciado alguns processos

organizativos e definido, em conjunto com os alunos, algumas normas de funcionamento, julgo que a fase de consolidação não foi bem sucedida durante a referida etapa. Na realidade, acredito ter sido alguma passividade da minha parte que inviabilizou uma célere consolidação de rotinas e normas, tendo a mesma revelado repercussões negativas que, conseqüentemente, originaram, por exemplo, períodos de organização prolongados durante as aulas, reduzindo deste modo o tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Tal, na minha opinião, resultou também de um planeamento em constante mudança, com poucas situações de aprendizagem repetidas, organizações de espaço quase sempre diferentes, entre outros aspetos. Contudo, em meados da segunda etapa, apercebi-me, por indicação do OE, do quão vantajoso poderia ser a repetição de esquemas de aula, alterando algumas situações de aprendizagem mas mantendo, de certa forma, uma identidade de organização que permitisse aos alunos consolidar rotinas. Tal, associado a uma atitude mais proativa da minha parte (introdução de sinais e gestos, por exemplo), revelou-se fundamental, vindo a repercutir-se positivamente na organização das sessões, onde foi possível diminuir substancialmente os tempos de organização.

Pelo facto de a turma se ter revelado bastante heterogénea, com tendência para desapego e desinteresse pela atividade física e, principalmente, para comportamentos fora da tarefa, a gestão da turma revelou-se igualmente um desafio em prol do qual senti necessidade de investir, procurando estratégias que me permitissem rentabilizar o tempo das sessões, motivando igualmente os alunos para as atividades propostas.

Neste sentido, apostei, com sucesso, em estratégias como a atribuição de tarefas organizativas aos alunos que não realizavam a prática (distribuição de coletes, disposição e arrumação do material no princípio, fim e durante a aula) e a definição e utilização de sinais com diferentes significados. Na montagem e arrumação do material promovi competição entre os grupos ou utilizei o cronómetro atribuindo um objetivo à turma, o que permitiu o fomento do espírito de equipa e, sobretudo, ganhos ao nível do tempo potencial de aprendizagem. Na formação de grupos, outra estratégia passou por, para além do que se sucedeu na maioria das aulas em que apenas eu fazia esta definição, permitir que fossem os próprios alunos a agruparem-se livremente. Tal, levou a que fosse possível compreender, por exemplo, a formação de grupos, aceitações e rejeições no seio da turma. De igual modo, permitiu evitar a monotonia que se poderia gerar na permanente manutenção dos grupos de trabalho, permitiu que alunos de diferentes níveis partilhassem experiências e se auxiliassem mutuamente (algo que também tive em conta no planeamento de algumas sessões) e, sobretudo, permitiu melhorar o clima de aula,

uma vez que, creio, atribuir alguma liberdade e responsabilidade aos alunos conduziu à suavização de um possível sentimento de austeridade imposta pelo professor.

Também a diversificação de estilos de ensino se englobou, ao longo deste processo de estágio, sob a minha atenção. De facto, aquando da génese do PIF, assinalei, como prioridade de formação, a pesquisa em torno dos estilos de ensino, sua aplicabilidade e adequabilidade. De forma autónoma, reuni informação sobre os mesmos, ponderando, aquando do planeamento, onde e em que situações poderia utilizar determinado estilo de ensino. No entanto, julgo não ter conseguido superar-me no objetivo a que me propus no arranque do ano letivo, objetivo esse que assinalava a pretensão de progredir, com a turma, de estilos de ensino convergentes, baseados na decisão do professor, para estilos baseados na decisão do aluno. Assim, apesar de ter sido possível experienciar, em algumas aulas, estilos de ensino que proporcionassem mais e maior autonomia aos alunos, considero ter ficado aquém deste objetivo, tendo utilizado, maioritariamente, estilos de ensino convergentes, tarefa e comando principalmente, que me permitiram manter um maior controlo da turma. Considero também que o facto de, ao longo de todo o ano letivo, ter de contrariar a falta de motivação da turma para a atividade física se ter revelado uma tarefa árdua e complexa, pesou substancialmente na dificuldade igualmente sentida para progredir no sentido de atribuir maior autonomia aos alunos. Como tal, julgo ser importante, de futuro, manter os estilos de ensino e sua diversificação nas minhas prioridades de formação.

A organização dos espaços começou por ser uma dificuldade sentida, principalmente, e de forma curiosa, quando o espaço para a aula era maior. Talvez motivado pela não existência da preocupação imposta pela limitação do espaço (como acontecia no ginásio ou no pavilhão) a dispersão dos grupos de trabalho no espaço exterior era, na realidade, uma tendência ao longo das duas primeiras etapas do ano letivo, o que me obrigava a grandes deslocações e dificultava, assim, o controlo da turma. Através do feedback do OE e do OF, procurei, então, uma organização dos espaços mais cuidada e que me proporcionasse curtas deslocações, o que viria a revelar-se bastante útil na emissão de feedback à distância e no controlo da prática e da disciplina.

Também na organização espacial, outra situação que julgo positiva passou pela cedência do terço central do pavilhão sempre que fui solicitado por outro professor do GDEF, com ou sem condições climatéricas desfavoráveis à realização das aulas no exterior. Ou seja, sempre que me foi solicitado, e ainda que tivesse a minha aula planeada para utilizar metade do pavilhão, disponibilizei-me a ceder o espaço central e a adaptar rapidamente a minha sessão a apenas um terço do pavilhão. À semelhança do



que aconteceu sempre que choveu e fui obrigado a alterar a organização da sessão de modo a condicionar a mesma a um terço do pavilhão, encarei sempre estas situações como desafios interessantes na minha formação. De facto, a necessidade de improvisar, e muitas vezes puxar pela imaginação, levou-me, em primeiro lugar, a evitar situações de pânico e desespero, e, em segundo lugar, a adquirir estratégias que me permitissem agir rápida e assertivamente nestes momentos.

A gestão do material não se revelou tarefa complicada ao longo deste ano letivo, principalmente fruto da abundância de recursos existentes na escola, o que raramente gerou situações de necessidade de coorganização com outros professores para a utilização do material. Na montagem e arrumação, para além de algumas estratégias já enumeradas, considero pertinente mencionar a arrumação do material na arrecadação, tarefa que procurei sempre delegar nos alunos que, na sessão, registaram atraso e/ou comportamento desadequado. Ainda que possa ser entendido como um castigo, na minha opinião, com base na experiência que efetuei, permite, para além de desincentivar os atrasos e o comportamento pouco assertivo, gerar um sentimento de justiça na turma, uma vez que, quem cumpre as regras, poderá assim sentir benefícios perante os prevaricadores. No entanto, tendo em conta que a arrumação do material na arrecadação podia ser também um aspeto importante na formação dos alunos (saber como arrumar e cuidar do material desportivo), nas sessões em que não se registaram atrasos e/ou comportamentos desadequados, recorri à solicitação de alunos voluntários.

Por fim, ainda nos aspetos organizativos da sessão, relativamente à gestão do tempo, acredito ter conseguido revelar, ao longo do estágio, uma progressão bastante positiva, tendo consolidado uma estratégia que me propiciou a referida evolução. Inicialmente, a gestão do tempo da sessão revelou-se um aspeto problemático, dado, não raras vezes, ter sido necessário alterar o tempo planeado para as tarefas, chegando mesmo, com frequência, a reduzir ou a eliminar, durante a sessão, algumas das situações de aprendizagem previstas. Sendo esta a maior dificuldade evidenciada neste ponto, a mesma resultava principalmente da minha falta de rigor no controlo do tempo das tarefas, algo que, também por alerta do OE e do OF, procurei retificar. Assim, para colmatar este problema, passei a colocar, no plano de aula, as horas a que cada tarefa deveria terminar ou quando a tarefa seguinte deveria iniciar-se, tentando igualmente decorar os referidos horários. Também para uma melhoria neste sentido, creio ter contribuído, em larga medida, o conhecimento cada vez mais profundo da turma, as experiências que fui adquirindo ao longo do estágio (observação, troca de ideias, semana

de PTI, entre outros) que resultaram num planeamento progressivamente mais cuidado e focado na resolução de pormenores que, nas primeiras etapas, me eram alheios.

A terceira dimensão apontada, disciplina, constitui-se, primeiro, pela promoção da disciplina e, segundo, pela remediação/controlo do comportamento da turma no geral e dos alunos em particular. Segundo Onofre (1995), “falar de disciplina mais não é do que discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participada e empenhada” (p. 88). De acordo com o autor, disciplina não deve ser confundida com a manutenção compulsiva dos alunos nas tarefas e/ou comportamentos indicados pelo professor.

Retirando então o facto de não entender a disciplina como uma manutenção compulsiva na tarefa, ainda que a maioria dos alunos tenha revelado, ao longo de todo o ano, enorme resistência à prática de atividade física, considero que a turma não apresentou casos complexos de controlo de disciplina, ou, por outro lado, não se registaram casos graves de indisciplina. No entanto, foi necessário, da minha parte, dedicar bastante atenção a alguns alunos que tendiam a manifestar comportamentos pouco adequados ao contexto de aula, desestabilizando a turma e, conseqüentemente, o normal decorrer da sessão. Para simplificar, designá-los-ei apenas como alunos desestabilizadores. Na minha ótica, ainda que durante todo o ano tenham sido alunos capazes de me enervar por diversas vezes, causando grandes perturbações em algumas sessões, procurei sempre encarar os mesmos como um enorme desafio no meu processo de estágio, na medida em que me retiraram da minha zona de conforto e me obrigaram a um alerta constante, sendo também necessária uma pesquisa em torno de estratégias adequadas. De facto, refletindo entre o início, o durante e o fim do estágio, sinto ter aprendido significativamente com estes alunos por considerar ter encontrado as soluções apropriadas para o controlo e motivação dos mesmos.

Inicialmente, foi mesmo possível registar algum atrito na minha relação com os alunos desestabilizadores. No entanto, o acompanhamento da direção de turma e a elaboração do estudo de turma propiciaram-me um conhecimento aprofundado da situação dos mesmos. Tal, levou-me à perceção de que, devido a fatores de falta de estabilidade familiar, estes alunos revelavam enormes carências de atenção, recorrendo, por isso, a comportamentos que chamassem a si os holofotes da turma. A partir deste conhecimento, passei a encarar a situação de forma moderada, evitando entrar em conflito direto, procurando, em determinados momentos de cada aula, atribuir algum protagonismo a estes alunos. A título de exemplo, aquando da instrução, solicitava a

presença destes alunos ao meu lado, de frente para a turma, mantendo-os próximos de mim, sob o meu controlo visual, desincentivando comportamentos erróneos e garantindo que recebiam da turma a atenção que tanto desejavam. Esta estratégia, associada a uma mudança de atitude da minha parte, procurando ser mais positivo nas abordagens, permitiu-me uma aproximação a estes alunos, melhorando o clima da nossa relação e permitindo-me garantir a sua colaboração e participação motivada na grande maioria das tarefas, minimizando, na minha perceção, a reincidência em comportamentos inapropriados.

Onofre, em 1995, destacou a importância, por parte do professor, de prevenir a indisciplina como principal método de controlo disciplinar da turma. Na realidade, esta foi, para mim, uma preocupação constante, principalmente impulsionada pela presença dos referidos alunos desestabilizadores na turma, tendo a mesma registado repercussões ao nível do planeamento. Neste sentido, considero que a prevenção da indisciplina deve mesmo iniciar-se por um planeamento cuidado, que possa evitar momentos de pausa ou espera prolongada na aula, que preveja estratégias de organização, especialmente de gestão da turma, assim como outras estratégias adequadas para evitar comportamentos erróneos por parte dos alunos.

Intimamente ligada com cada uma das restantes, surge a quarta dimensão, clima relacional, que se poderá dividir em clima entre os alunos e as matérias/atividades, entre o professor e os alunos, bem como entre os alunos. Na minha opinião, por ter atestado empiricamente este facto, o clima que se vive na aula é preponderante para o sucesso da condução do ensino, proporcionando o empenho dos alunos, motivação, diminuição de comportamentos de indisciplina, facilitando, assim, a organização e a instrução. Se, de grosso modo, pudesse definir a progressão do clima nas minhas aulas, diria que se iniciou tenso, com vários pequenos conflitos latentes, quer entre os alunos, quer entre mim e estes últimos, melhorou lenta mas progressivamente e terminou com uma notória evolução, registando-se benefícios significativos nas restantes dimensões anteriormente abordadas.

Destacado por Onofre (1995), surge, também ao nível do clima relacional, a importância de justiça entre os alunos, ou seja, a necessidade de o professor tratar todos, sem exceção, de forma íntegra. Ciente de tal, mantive, desde o início da minha relação com a turma, e com efeitos positivos, uma preocupação em não tratar os alunos de forma injusta, aspeto que considero ser essencial para que um professor possa cativar a turma, garantindo a confiança dos seus elementos.

Também preponderante no clima de aula, especialmente na motivação dos alunos, surge, na minha opinião, a avaliação e o planeamento, na medida em que, ambos, servem como forma de adequação dos objetivos aos alunos. Onofre (1995) e Carvalho & Mira (1993) destacam exatamente a importância da adequação de objetivos, afirmando que é necessário que o professor desafie os alunos com novas aprendizagens que devem ser realistas e ao alcance dos mesmos.

Rosado & Ferreira (2009) destacam a importância de um clima positivo nas aulas, afirmando que o mesmo “é decisivo na satisfação pessoal dos professores/treinadores e dos praticantes, na manutenção da disciplina, do empenhamento nas tarefas e nos crescimento individual e de grupo no domínio sócio-afectivo” (p. 191). Neste sentido, ainda que o início do ano letivo tenha sido algo conturbado no que respeita ao clima, julgo ter conseguido operar melhorias significativas, desde logo ao nível da quantidade de vezes que sorria nas aulas. A partir do feedback do OE e dos colegas do NE, apercebi-me de que a minha forma de encarar as sessões se quedava por um semblante carregado, não gerando espaço para a criação de empatia com os alunos. Tal, na minha opinião, deveu-se à tensão inicial originada pela insegurança de estar, pela primeira vez, na situação de professor, aspeto que levou a que adotasse, inconscientemente, uma estratégia defensiva, gerando assim um fosso que me distanciou dos alunos. Progressivamente, após tomar consciência desta situação, procurei encarar as aulas numa perspetiva mais positiva, aumentando a quantidade de sorrisos e, consequentemente, melhorando em vários aspetos ligados ao clima relacional.

Como principais alterações, procurei mostrar mais entusiasmo na condução das aulas, procurei aumentar a quantidade de feedback positivo, elogiar mais os comportamentos assertivos e as evoluções ou mudanças de atitude dos alunos, passei também a mostrar a minha satisfação na sua superação e tentei não intervir de forma ríspida aquando de alguns comportamentos que, não sendo assertivos, não causavam grandes distúrbios na sessão.

Ao nível da relação entre alunos, julgo que as principais estratégias para melhorar a mesma passaram, como indiquei anteriormente, pela formação diversificada de grupos, por delegar nos alunos, em algumas situações, a tarefa de formação de grupos, bem como pelo fomento do espírito de equipa e, principalmente, de turma.

Por fim, importa referir que investi na aproximação aos alunos, mostrando-lhes a minha preocupação com os seus assuntos individuais para além da EF e da escola, indo, assim, ao encontro de um dos princípios de intervenção pedagógica enumerados por Onofre (1995). De facto, ainda que não tenha sido com todos os alunos, foi a partir desta

estratégia de aproximação individual que senti um aumento significativo da empatia com a maioria dos alunos. Estes, por seu lado, mostraram-se satisfeitos com o meu interesse nos seus assuntos de cariz pessoal, tendo sido igualmente notório um aumento do empenho e colaboração nas atividades desenvolvidas em tempo de aula.

Assim, perante a minha experiência, julgo que a aproximação entre professor e aluno pode significar efeitos bastante vantajosos no clima de aula, no empenho e motivação dos formandos, entre outros aspetos importantes na promoção da aprendizagem dos alunos.

#### **4. Área 2 – Inovação e investigação pedagógica**

(...) os seus hábitos diários têm vindo a ser alterados devido a novos padrões de entretenimento (TV, Internet, jogos de vídeo), e esta mudança tem coincidido com taxas crescentes de excesso de peso e de obesidade infantil. Nesta medida, existe uma grande preocupação relativamente ao facto de a actividade física entre as crianças e os jovens poder ter sido substituída por actividades mais sedentárias, nos últimos anos.

(Instituto do Desporto de Portugal, 2009, p. 7)

Tal como é indicado, os hábitos das crianças e jovens parecem estar a mudar, favorecendo atividades sedentárias em detrimento de atividades desportivas. Este facto poderá associar-se a problemas de saúde e psicossociais, os quais podem efetivamente ser combatidos através de uma prática regular de atividade física. O Instituto do Desporto de Portugal (2009) corrobora isso mesmo, ao afirmar que a atividade física reduz o risco de desenvolvimento de várias doenças ligadas à obesidade, permitindo também significativas melhorias da qualidade de vida, a redução do stress, um incremento na qualidade do sono, na autoestima e conceito pessoal, entre outros.

Perante este cenário, o NE procurou, na comunidade escolar da EBSGB, mostrar que a prática regular de atividade física dos seus alunos poderia significar ganhos em diversos aspetos. Para tal, procedemos a um levantamento dos fatores que, nesta escola, poderiam conduzir ao relegar da atividade física para segundo plano. Foi então possível verificar que a principal razão apresentada pelos alunos para uma prática de atividade física não regular se fixava no facto de, segundo os mesmos, esta prática lhes retirar tempo necessário ao estudo. A comprovar, verificámos também que os EE tendiam a proibir, aos seus educandos, o acesso ao DE, caso os mesmos não revelassem bons resultados académicos. Por fim, aliado aos fatores acima enumerados, foi-nos indicado, pelos professores do GDEF, que os alunos desta escola tendem a não se envolver em

estilos de vida ativa, e pudemos igualmente constatar uma desmotivação dos alunos face à EF, impulsionada, segundo estes, pela não figuração da disciplina no cálculo da média final para candidatura ao ensino superior.

Motivados pelos fatores referidos, iniciámos então um percurso investigacional baseado na pergunta de partida: “qual a relação entre um estilo de vida ativa e o desempenho escolar dos alunos?”. No entanto, através da literatura consultada aquando da construção deste projeto de investigação (anexo 11), foi possível constatar que, na esmagadora maioria dos estudos realizados, esta ligação entre atividade física e desempenho académico, por si só, não se revelou estatisticamente significativa. Como tal, a mesma literatura apontou a necessidade de se definirem mediadores que possam estabelecer a ponte necessária para justificar uma possível ligação entre as duas variáveis em estudo. Assim, de entre um leque de mediadores apontado por vários autores, optámos por selecionar, para a nossa investigação, a autoestima e o estatuto socioeconómico. A escolha do primeiro mediador baseou-se na constatação de que, na EBSGB, existem discrepâncias elevadas a nível social e afetivo, sendo possível identificar um grupo alargado de crianças e jovens com elevado grau de aceitação, e, por seu turno, também um elevado número de alunos que revelam carências afetivas, muitas vezes associadas a problemas de aceitação por parte dos seus pares. Tais diferenças poderiam indiciar, à partida, a existência de distintos níveis de autoestima. A seleção do segundo mediador, prendeu-se com o facto de ser igualmente possível constatar discrepâncias a nível socioeconómico, sendo identificáveis vários alunos com carências financeiras, e, contrastando, um número significativo de jovens cujo nível socioeconómico do seu agregado familiar se queda como médio-alto. Estas diferenças poderiam, à partida, indiciar distintas possibilidades no acesso a atividade física extraescolar (condições para pagar material, deslocações, mensalidades, entre outros). Assim, considerámos que poderia ser interessante, para o nosso estudo, a seleção dos referidos mediadores, tendo então nascido um conjunto de cinco hipóteses às quais procuramos dar resposta: 1 – existe relação entre a atividade física e o desempenho académico; 2 – existe relação entre autoestima e atividade física; 3 – existe relação entre autoestima e desempenho académico; 4 – existe relação entre nível socioeconómico e atividade física; 5 – existe relação entre o nível socioeconómico e o desempenho académico.

Para este estudo, foi selecionada uma população de alunos correspondente à constituição das turmas de 12º ano dos cursos de ciências e tecnologias, artes visuais, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades. Não foram consideradas as turmas dos cursos profissionais, dado que as mesmas apresentam currículos diferentes, com

distintas cargas horárias na disciplina de EF e, conseqüentemente, diferenças no número de horas semanais de atividade física curricular. A opção pelos alunos do 12º ano passou pelo facto de termos considerado que estes, por se encontrarem próximos do término do ensino secundário e ingresso no ensino superior, apresentam um elevado nível de interesse pela escola e pelas classificações. Assim, contamos com a colaboração de 100 alunos, numa população constituída por 147, os quais perfizeram uma amostra bastante significativa, uma vez que se tratou de mais de dois terços da população em estudo (68%). Para análise das classificações, foi tida em conta a média de cada aluno no fim do 2º período letivo. Tal, deveu-se à consideração, por parte do NE, de que as classificações do 1º período não seriam suficientemente seguras, uma vez que se tratava de um início de ano letivo, podendo alguns alunos encontrarem-se ainda em processo de adaptação. Neste sentido, como as classificações do 2º período derivam de uma avaliação contínua encetada ainda no período inicial, considerou-se que estas seriam as mais adequadas, uma vez que as classificações do último período, por questões temporais, tornariam inconcebível a realização deste estudo.

Na condução do estudo, foram então seguidas as etapas: 1 – aplicação do questionário aos alunos para aferição do estilo de vida e dos níveis socioeconómico e de autoestima; 2 – cálculo das médias de cada aluno; 3 – tratamento estatístico com recurso a *software* adequado para o efeito; 4 – análise dos resultados e conceção de conclusões do estudo; 5 – realização de uma sessão de apresentação à comunidade escolar. Nesta última, destaco e saúdo a presença de um grupo alargado de alunos de vários anos de escolaridade e de professores do GDEF e de outras áreas disciplinares, tendo sido possível esgotar a lotação do auditório da EBSGB. Contudo, pelo facto de, na minha opinião, este estudo se ter revelado pertinente, considero que, ainda que tenham sido endereçados convites, a ausência da direção da escola, bem como de EE, poderá ter empobrecido, de certa forma, a tentativa de fazer chegar as principais conclusões obtidas aos diferentes elementos da comunidade escolar. Também neste sentido, julgo que o NE poderia ter procurado uma melhor divulgação dos resultados do estudo, divulgação essa que poderia ter passado, por exemplo, por uma disponibilização dos resultados e conclusões no site do AEDM.

Este estudo permitiu, então, atingir um leque de conclusões que, julgo, se revelaram interessantes, como foi possível constatar pelo feedback recebido por parte dos orientadores do NE e por parte da plateia, tanto de professores como de alunos, aquando do término da sessão de apresentação. Assim, iniciando pela que considero a mais sonante das conclusões, foi possível verificar a não existência de uma relação

estatisticamente significativa entre a atividade física e o desempenho acadêmico dos alunos, o que permitiu afirmar que a prática de atividade física não prejudica o rendimento escolar. Mais, verificou-se mesmo uma tendência favorável aos alunos considerados ativos, os quais apresentaram uma média superior aos alunos considerados não ativos, constatação que vai ao encontro do que Ahamed et al. (2007) concluíram nos seus estudos, referindo, de um modo geral, que os alunos de escolas onde a prática de atividade física é frequente atingem melhores resultados acadêmicos do que os alunos de escolas onde a referida prática tende a ser descurada. Também a corroborar, recentemente, o Programa PESSOA (Laboratório de Exercício e Saúde – FMH, 2012) apresentou resultados que indicam que alunos com maior aptidão cardiorrespiratória tendem a manifestar melhores resultados escolares nas disciplinas basilares da sua formação. Na minha opinião, esta conclusão permite cimentar a importância da EF no currículo dos alunos, bem como a existência do DE e outras formas de atividade física, organizada e não organizada, que podem existir na escola e em torno da mesma.

No que respeita à autoestima, foi possível, à semelhança do ponto anterior, verificar uma tendência indicativa de que os alunos mais ativos foram também os que revelaram maior satisfação pessoal, gosto por si próprios. De igual forma, os alunos com maior nível de autoestima apresentaram também uma tendência para melhores resultados escolares. Para o segundo indicador, foi também possível verificar que os alunos com maior estatuto socioeconómico se apresentaram mais ativos e, tal como na autoestima, com melhores resultados académicos.

Tomando como mote as conclusões acima referidas, julgo que a realização e divulgação deste estudo na EBSGB permitiu destacar a relevância da EF no percurso dos alunos, dado que esta última se manifesta, para muitos, como a única forma de acesso a prática de atividade física regulada e orientada. Ficou, assim, provado que, na EBSGB, a ideia de que é possível melhorar o rendimento escolar em detrimento de tempo de prática de atividade física poderá ser prejudicial ao aluno, limitando o mesmo na possibilidade de se desenvolver de forma harmoniosa, saudável, com equilíbrio psicológico, gosto pela sua imagem, entre outros fatores que a EF pode potenciar.

Numa altura em que esta disciplina atravessa tempos turbulentos, vendo o seu estatuto colocado em risco, acredito ter sido relevante o desenvolvimento deste estudo que permitiu demonstrar à comunidade escolar que a EF permite o equilíbrio necessário a um correto desenvolvimento dos alunos. Tal, é mesmo salientado por Onofre (1996), ao afirmar que “sem esta disciplina, a educação das crianças e jovens portugueses é



incompleta, porque se tornarão coartados na realização plena das suas potencialidades” (p. 51). Deste modo, creio ser interessante ponderar o facto de os alunos da EBSGB, quando interrogados sobre o papel e importância da EF, poderem responder e defender, com fundamento, que a mesma é indispensável no seu currículo. Também para mim, como estagiário e futuro profissional da disciplina, este estudo se revelou importante na medida em que me permitiu constatar, no terreno, o conhecimento que apenas havia sido possível adquirir através da componente teórica da minha formação. Neste sentido, juntando ambas, creio ter obtido as ferramentas necessárias para argumentar adequadamente a defesa da relevância da EF na escola.

Outra constatação que considero interessante, derivada das conclusões deste estudo e sua apresentação à comunidade escolar, situou-se ao nível do empenho e da motivação dos alunos nas aulas. Especialmente os alunos do género feminino que, na minha turma, pouco ou nenhum interesse manifestavam pela atividade física. Na realidade, notei, quer através de conversa informal com os alunos, quer através do empenho nas sessões, uma maior preocupação por parte dos mesmos perante a importância da adoção de estilos de vida saudável.

Este projeto de investigação permitiu-me, ainda, a importante aquisição de competências ao nível da investigação educacional. De facto, através do mesmo, foi possível constatar a relevância que a investigação pode manifestar sobre o ensino, ligando a teoria e a prática, catapultando-o para novas evoluções, e permitindo a toda a comunidade escolar um enriquecimento que a pode colocar na vanguarda de políticas e práticas educacionais.

## **5. Área 3 – Participação na escola**

### **5.1. Acompanhamento do Desporto Escolar**

De acordo com o Programa do DE para 2009-2013 (GCDE/DGIDC, 2009), a missão e visão deste projeto de atividade física escolar extracurricular organizada passam pelo combate ao insucesso e abandono escolar, promovendo a inclusão e proporcionando a todos os alunos o acesso a prática desportiva substancial no desenvolvimento de formação das crianças e jovens.

Neste ano letivo, o GDEF da EBSGB assegurou, no DE, uma oferta desportiva distribuída por seis modalidades, algumas das quais envolviam mais do que um núcleo. Andebol, badminton, basquetebol, dança, futsal e voleibol compunham o leque, cada uma entregue à responsabilidade de um ou mais professores do grupo disciplinar. No

arranque do estágio, por parte do OE, foram-me sugeridas, tal como aos colegas do NE, duas opções para a escolha da modalidade a acompanhar. A primeira, passava pela seleção de uma modalidade na qual apresentasse formação e/ou experiência profundas, no sentido de poder ser uma mais-valia para o núcleo de DE e, conseqüentemente, para a EBSGB. A segunda, passava pela seleção de uma modalidade na qual não me sentisse tão seguro e que me obrigasse a um investimento adicional, incrementando deste modo a minha formação.

Na minha opinião, uma vez que o estágio se afigura como a melhor experiência que um futuro profissional pode vivenciar, julgo ser importante a existência de desafios que nos retirem da nossa zona de conforto. Como tal, a minha opção recaiu sobre a segunda situação, tendo escolhido o núcleo de futsal feminino (NFF), uma modalidade pela qual, não se tratando da minha área de formação específica, nutro um enorme fascínio e onde pretendia aprofundar os meus conhecimentos. Deste modo, foi necessária uma pesquisa autónoma de informação, recolhendo dados através de literatura, de troca de ideias com professores e colegas de faculdade experientes na área, entre outros meios, conhecimento esse que me viria a ser igualmente proveitoso no trabalho desenvolvido com a minha turma 10º LH1.

O NFF encontrava-se a cargo de uma professora do GDEF que, pela primeira vez, liderava um núcleo nesta modalidade. A equipa, competindo no escalão de juniores, era composta por 23 alunas, número que, durante o ano letivo, se foi reduzindo drasticamente, chegando mesmo a comprometer a manutenção do NFF, ainda que o horário dos treinos tenha sido definido, inicialmente, com o aval de todos os elementos da equipa. Tal situação ficou a dever-se ao facto de a grande maioria das alunas ser maior de idade e se encontrar na escola a frequentar poucas disciplinas, conjugando os tempos letivos com horários de trabalho extraescola, o que, não raras vezes, colocava em causa a sua possibilidade de comparência nos treinos. Perante esta situação, considero que poderia ter sido vantajosa a aposta numa equipa de escalão inferior, cujas alunas apresentassem maior disponibilidade horária, permitindo, nos anos conseqüentes, manter o grupo de trabalho, criando rotinas e ligações perduráveis.

Para a preparação do trabalho a desenvolver com a equipa, tal como havia mencionado anteriormente, realizei, em colaboração com a professora do núcleo (PN), uma AI das alunas, na qual viria a basear o planeamento que realizei para todo o ano letivo. Para o sucesso desta avaliação, importa destacar que se revelou preponderante a experiência que adquiri na etapa de AI com a minha turma (área 1). Assim, no planeamento, tendo em conta o calendário competitivo, procedi, com o aval da PN, a uma

definição de objetivos, estabelecendo prioridades nos mesmos, bem como a uma periodização do trabalho, de um nível macro para um nível micro.

No sentido de manter o planeamento adequado aos objetivos traçados e, principalmente, à equipa, realizei, em conjunto com a PN, balanços informais que nos permitiram aferir o grau de consecução dos objetivos intermédios, procedendo a pequenos ajustes que se revelaram necessários. Alguns desses ajustes foram mesmo impostos por alterações ao calendário competitivo, o qual, evidentemente, pesou na periodização.

Relativamente à competição, a equipa passou por vários encontros referentes ao campeonato local de futsal, no entanto, em determinadas alturas do ano letivo, foram atravessados períodos temporais extensos sem qualquer tipo de competição, aspeto que levou à desmotivação de algumas alunas. Com o intuito de colmatar esta situação, sugeri, à PN, a introdução de competições amigáveis no calendário da equipa, algo que, por questões de logística, apenas foi possível realizar por uma vez. No entanto, creio ter sido interessante viver esta experiência, a qual me permitiu uma aprendizagem que, se possível, procurarei ter em conta futuramente, proporcionando frequência de competições que permitam manter a motivação e empenho dos alunos nos núcleos de DE.

Quanto aos objetivos deste projeto de acompanhamento do DE (anexo 12), considero que, de um modo geral, apenas a nível competitivo não foi possível consumir os mesmos, uma vez que, dada a elevada qualidade da equipa, se definiu como meta a conquista do campeonato local (resultado atingido no ano letivo transato), a qual não se viria a registar, tendo a equipa obtido a honrosa segunda posição na tabela classificativa.

A nível pessoal, no acompanhamento deste núcleo, para além de ter aprofundado o meu conhecimento no que à modalidade diz respeito, creio ter usufruído do facto de a equipa ser composta por elementos do género feminino cujas idades se fixavam, na grande maioria das alunas, próxima da minha, aspeto que poderia conduzir a situações de abuso de confiança e/ou falta de respeito. Neste contexto, a estratégia que utilizei passou por manter, com as alunas, uma relação suficientemente distante, de modo a evitar que a proximidade de idades pudesse incentivar a liberdades de confiança, procurando, cautelosamente, atenuar esse fosso ao longo do ano letivo. Na minha opinião, esta estratégia revelou-se adequada, pois permitiu-me, de forma regular, manter o controlo e respeito da equipa, sem a existência de situações de indisciplina grave.

Também nesta experiência, outra situação da qual considero ter sido beneficiário, passou pelo facto de a PN me ter proporcionado total liberdade para assumir o NFF como se da minha exclusiva responsabilidade se tratasse. Ou seja, permitiu-me liderar e gerir a

equipa, preparar e conduzir os treinos e competições na íntegra, mantendo a sua supervisão e feedback constantes, os quais me forneceram as condições necessárias a uma célere aprendizagem, na segurança e conforto de poder contar sempre com a sua experiência e conhecimento. Tal, associado à experiência que a PN me permitiu igualmente vivenciar ao nível de questões de inscrição de alunas, logística, reuniões de calendarização, entre outras, revelou-se fundamental para que agora, no término do ano letivo, me sinta em condições de poder assumir autonomamente um núcleo de DE. De facto, creio ser este o principal propósito desta coadjuvação, o de preparar o estagiário para que, de modo autónomo, possa, após a formação, manifestar capacidade de liderar e gerir um ou mais núcleos. Assim, para além de um incremento nas capacidades de planeamento e avaliação, considero que a experiência de conduzir uma equipa neste contexto me permitiu ganhos significativos ao nível da instrução, feedback, clima, organização, disciplina, entre outros aspetos importantes na condução do ensino, os quais viriam a revelar-se úteis no trabalho desenvolvido junto da minha turma.

Por fim, considero que a minha passagem por um núcleo de DE me permitiu, também, refletir sobre a importância deste tipo de organização desportiva nas escolas nacionais. Na minha opinião, todo o investimento governamental em prol do DE não cai em vão, uma vez que, tal como pude constatar, este é, para muitos alunos, o único acesso a prática desportiva extracurricular organizada e onde é possível participar em competições. Tal, num meio como aquele em que se insere a EBSGB, onde vivem inúmeras famílias com carências socioeconómicas, revela-se mesmo um investimento fundamental, como é possível observar pela elevada adesão dos alunos aos núcleos de DE, principalmente alunos sem capacidades financeiras que permitam, tal como destacado na área 2, o acesso a material desportivo, pagamento de mensalidades em clubes e/ou organizações, entre outros. Para além do referido, julgo que o investimento no DE se pode igualmente justificar pelo facto de, na minha opinião, este servir como fonte importante de deteção de talentos para o desporto nacional, afigurando-se, assim, como uma rampa de lançamento para muitos dos atletas que poderão atingir a alta competição e representar as cores de Portugal.

## **5.2. Página do Grupo Disciplinar de Educação Física e PNEF em vídeo**

Na área 3 do estágio pedagógico, para além da coadjuvação num núcleo de DE, foi ainda proposto ao NE, pelo OE, a construção e desenvolvimento de quatro projetos, os quais aceitámos pelo desafio e oportunidade de formação enriquecedora. Deste modo, por se tratarem de quatro projetos, optou-se por agrupar os mesmos a pares, ficando

cada um desses agrupamentos entregue a dois estagiários. Assim, em conjunto com uma colega do NE, concebi e desenvolvi os projetos que designámos por “Página do GDEF” (anexo 13) e “PNEF em vídeo” (anexo 14). O primeiro projeto tinha, como principal objetivo, através de uma secção do *website* do AEDM, reavivar a imagem do GDEF na comunidade escolar, divulgando e atualizando de forma constante a informação referente à EF, DE e demais atividades desenvolvidas pelo grupo. O segundo, passava pela construção de uma base de vídeos referentes a cada uma das competências dos PNEF nas diferentes matérias, especialmente as que constituem o nível introdutório, a qual viria a ser colocada ao dispor do GDEF, como um útil legado para auxiliar na diligência pelo objetivo comum a todos os professores, o sucesso dos alunos.

Na minha opinião, o facto de ambos os projetos envolverem novas tecnologias no ensino revelou-se bastante interessante neste processo formativo, na medida em que, julgo, é necessária, a qualquer profissional, uma atualização de acordo com o contexto em que se insere. As novas tecnologias são, na realidade, ferramentas em ascensão no ensino, pela sua utilidade, versatilidade e capacidade de auxiliar na promoção de aprendizagens céleres e eficazes. A corroborar, Rodrigues (2012) destaca que as novas tecnologias se afiguram como ferramentas incontornáveis no atual contexto educacional, das quais podemos e devemos usufruir no processo de ensino-aprendizagem. Como tal, creio tornar-se importante, principalmente para um futuro professor, poder desenvolver conhecimentos nesta área, os quais lhe permitirão, na minha ótica, uma aproximação aos alunos, podendo facilitar e/ou mesmo melhorar o relacionamento entre ambos. Assim, é então possível justificar a pertinência do desenvolvimento destes projetos, os quais permitiram estabelecer uma relação mais próxima com os alunos, levando até estes, através dos meios que mais utilizam e com os quais se encontram familiarizados, a informação da EF e do DE na EBSGB.

No desenvolvimento do primeiro projeto, ainda que se trate de um âmbito pelo qual nutro bastante interesse, foi necessário recorrer ao auxílio proporcionado pela experiência e conhecimento de um professor da área de informática da EBSGB. Deste modo, na secção criada do *website* do AEDM, ao longo do ano letivo, foram facultadas e atualizadas informações referentes à EF, DE e demais atividades do GDEF. A título de exemplo, foram disponibilizados, entre outros, os documentos com os conhecimentos definidos pelo grupo disciplinar para a realização do teste de EF (área 1), foram igualmente anunciadas competições e resultados do DE, assim como do torneio interturmas, servindo também como plataforma de divulgação da sessão de apresentação do projeto de investigação desenvolvido pelo NE na área 2.

No desenvolvimento deste projeto, creio que poderia ter sido mais proativo, uma vez que, numa determinada altura do ano letivo, também por fruto de um interregno a nível das competições do DE e das atividades ligadas à EF, esta ferramenta foi alvo de uma baixa frequência de atualização. Neste sentido, julgo ser importante, futuramente, definir-se, com base no PAA da escola, uma calendarização dos momentos em que, desejavelmente, esta secção do *website* seja atualizada, não excluindo, contudo, atualizações ocasionais sempre que as mesmas se justifiquem. Porém, considero positivo o facto de ter sido possível lançar sólidas bases para que o GDEF possa manter uma posição de destaque no AEDM, facilitando a sua comunicação e interação com a comunidade escolar, algo que, na minha opinião, a ser mantido, apenas trará benefícios ao estatuto da EF nesta escola.

No que concerne ao segundo projeto, “PNEF em vídeo”, definimos uma estratégia de desenvolvimento do mesmo que, na minha opinião, se revelou bastante interessante, na medida em que nos permitiu, aos poucos, edificar em prol do objetivo final. Esta estratégia passou, então, por, a par da minha colega, despendar meia hora semanal na pesquisa e recolha de vídeos, os quais viriam a ser tratados e organizados no término de cada período letivo. Assim, findo o processo de estágio, e indo ao encontro dos objetivos delineados para o projeto, foi possível juntar cerca de 200 vídeos, caminhando muito para além do nível introdutório de cada matéria.

O desenrolar deste projeto permitiu-me, na condução das aulas da minha turma, beneficiar da utilização de múltiplos vídeos nos momentos de instrução, tendo comprovado, tal como mencionei anteriormente (área 1), a utilidade desta ferramenta na condução no ensino.

Ao ponderar sobre o desenvolvimento destes projetos, considero pertinente mencionar que os mesmos me proporcionaram importantes conhecimentos, os quais enriquecem, sem dúvida, o meu leque de estratégias que poderei utilizar em futuras situações de ensino, com o intuito de melhorar, cada vez mais, a minha relação e proximidade com os alunos, assim como, principalmente, me podem auxiliar na consecução dos objetivos a que me propuser em cada ano letivo. Além do desenvolvimento pessoal, creio igualmente na importância de, como estagiário, poder deixar nesta escola uma pequena marca, um contributo para que a EF e o GDEF se possam afirmar cada vez mais, auxiliando a sua evolução, a qual, por sua vez, contribui certamente para mais e melhores aprendizagens por parte dos alunos. Na minha opinião, uma vez que EBSGB é, tradicionalmente, acolhedora de estágios da FMH, julgo ser relevante que cada NE possa deixar o seu legado, servindo, para além do contributo em

prol do serviço prestado pela escola, como gratidão pela oportunidade que esta última viabiliza.

## **6. Área 4 – Relação com a comunidade**

### **6.1. Acompanhamento de Direção de Turma**

O director de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside.

(Roldão, 2007)

O cargo de DT surge na senda educacional como o principal elo de ligação entre os intervenientes no processo educativo, os professores, os alunos e os EE. Assim, a este cargo, associa-se um conjunto de funções que garantem o adequado funcionamento do serviço prestado pela escola aos alunos, funções essas que permitem, ao professor DT, um aprofundado conhecimento dos diversos fatores que para o percurso académico dos alunos contribuem. Essas funções passam, então, por:

Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

(Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, artigo 7.º)

De acordo com o artigo 7.º do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, a atribuição da função de DT é realizada a partir de nomeação, por parte da direção executiva da escola, a qual seleciona, de entre o leque de professores da turma, um docente, de preferência profissionalizado. Na EBSGB, segundo o RI do AEDM, o cargo de DT “é designado pelo Diretor de entre os professores da turma” (AEDM, 2012b, p. 35).

Pelo facto de se afigurar como o elemento de ligação entre os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, creio tornar-se deveras importante, especialmente para um futuro professor, o contacto próximo com a realidade das funções inerentes ao cargo de DT, permitindo-lhe o conhecimento necessário à assunção dessa tarefa, sempre que

para tal seja designado. Neste sentido, ao longo de todo o ano letivo, usufrui do privilégio de poder acompanhar a direção de turma do 10º LH1. Refiro-me a privilégio, em primeiro lugar, por se tratar de um ponto de equilíbrio na minha formação, o qual me possibilitou uma visão global do papel de um docente na escola, papel esse que pode ir muito para além do planeamento, condução e avaliação do ensino. Em segundo lugar, por ter sido possível acompanhar uma professora experiente, mesmo na direção de turmas, com uma longa carreira e cuja capacidade de organização e de comunicação, bem como as diferentes estratégias que adotou perante distintas situações me serviram de exemplo. Tal, contrasta com o que referem Alho & Nunes (2009), ao identificarem que, no seu estudo, os professores escolhidos para o cargo de DT apresentavam pouca ou mesmo nenhuma experiência no desempenho desta função. Assim, considero que o vasto leque de aprendizagens que adquiri neste processo se deveu, em grande parte, ao facto de poder acompanhar uma professora experiente. Perante esta constatação, julgo ser relevante que se atenda, sempre que possível, à vantagem de um estagiário poder auxiliar um professor versado no cargo.

Aliado ao fator experiência, saúdo a disponibilidade que a professora DT revelou sempre para, pacientemente, me fornecer a informação necessária a uma correta compreensão das suas tarefas, decisões, estratégias, entre outros. Creio que tal, associado a uma atitude de iniciativa da minha parte, se encontra na génese do sentimento de autonomia com que termino este processo formativo. Também como contributo para este sentimento, surgiu a elaboração do projeto de acompanhamento da direção de turma (anexo 15), no qual me apercebi do facto de esta se tratar de uma área onde os meus conhecimentos se quedavam próximos da nulidade. Para tal, foi então necessário um investimento na procura de informação, pesquisa autónoma de legislação e literatura referentes ao cargo.

Na minha opinião, o facto de a EBSGB se inserir numa zona urbana onde a propensão para abandono escolar se revela como um dos principais problemas com a que a escola se debate, o papel do DT assume um relevo preponderante, especialmente na ligação, que se deseja ativa, entre a escola e o EE. Tal, contrastou mesmo com a realidade do meu meio de proveniência, onde o papel do DT se circunscreve, maioritariamente, à gestão da turma (faltas, justificações, entre outros) e à liderança dos conselhos de turma (CT), não sendo necessária uma atitude tão ativa na integração dos EE, uma vez que estes últimos, de forma espontânea, demonstram, julgo, maior nível de iniciativa neste aspeto. Não querendo dizer que os EE dos alunos da EBSGB não demonstram preocupação com os seus educandos, julgo ser notória, provavelmente



potenciada pelo facto de a grande maioria das famílias trabalhar fora da área de Agualva-Cacém (zona dormitório, como referi anteriormente), uma indisponibilidade horária para o acompanhamento ativo e permanente do processo educativo dos alunos. Neste sentido, pude constatar a necessidade de ser a escola, através do DT, a tomar a maior iniciativa. Tal, trará, certamente, benefícios para a imagem que os EE constroem da EBSGB, uma vez que, segundo Alho & Nunes (2009), o professor DT “representa a imagem da escola perante os pais” (p. 155).

Nesta dimensão relacional entre escola e família, auxiliei na preparação e condução de todas as reuniões de EE, tendo sido possível, também, participar, de forma ativa, no atendimento individualizado no horário disponibilizado pela DT para o efeito. Neste último, destaco sobretudo a iniciativa que tomei no sentido de conduzir parte dessas reuniões, permitindo-me vivenciar a experiência de uma relação entre DT e EE como se da minha exclusiva responsabilidade se tratasse. Também nas reuniões de EE tomei parte ativa, participando, sempre que solicitado pela professora DT, na condução de alguns dos pontos da agenda.

A minha coadjuvação nesta relação entre escola e EE permitiu-me, sobretudo, aperceber-me dos efeitos que uma ligação ativa deste cariz pode promover no aproveitamento dos alunos. Ainda que não tenha resultado em todos os casos, constatei que a postura ativa de um DT, alertando os EE para determinadas situações (excesso de faltas, por exemplo), pode servir como principal impulsionador para desencadear um processo que conduza a uma mudança comportamental do aluno. Este facto foi mesmo colocado em evidência quando, após uma reunião com o seu EE, um aluno que se manifestava pouco assíduo, alterou a sua atitude de modo repentino, aspeto que, segundo os professores do CT, se repercutiu positivamente no seu aproveitamento. Curiosamente, o EE revelou que, se não fosse pela iniciativa da DT, não teria conhecimento da situação, tomando como certo o correto andamento do processo educativo do aluno. Daqui, creio ser possível corroborar a importância de um papel ativo por parte do DT no contacto com os EE.

Na dimensão relacional entre DT e demais professores, auxiliei igualmente na preparação das reuniões de CT, nas quais, julgo, poderia ter manifestado maior iniciativa aquando da sua condução, aspeto que me poderia trazer benefícios ainda mais significativos nesta experiência. Contudo, após a ocorrência da primeira reunião, senti maior confiança para intervir, manifestar os meus pontos de vista, trocar ideias e estratégias com outros professores. Para tal, considero ter contribuído, também, a realização do estudo de turma que no âmbito desta área desenvolvi, o qual apresentei ao

CT, sentido que este momento fomentou um incremento no respeito e consideração dos restantes professores pelo meu trabalho junto da turma.

Na realidade, julgo que o desenvolvimento do estudo de turma, para além de, como referi anteriormente, me ter proporcionado uma visão profunda da turma e dos seus elementos em particular, a qual me auxiliou no desenrolar da área 1, permitiu igualmente obter conhecimento que se viria a manifestar relevante para os professores do CT.

Tratando-se de um leque de professores que, como eu, procuravam o objetivo comum de sucesso dos alunos, foi com agrado e interesse que receberam as conclusões que pude retirar deste estudo. Daqui, reitero, uma vez mais, que o estudo de turma se trata de uma ferramenta de utilidade comprovada, a qual poderá auxiliar bastante qualquer professor. Como tal, acredito que futuramente será interessante, da minha parte, continuar a aprofundar desta forma o conhecimento sobre cada uma das minhas turmas, aspeto que me proporcionará, tal como pude constatar, uma visão da essência de cada aluno, permitindo compreender este último como um ser integrado num determinado contexto e não apenas como um simples elemento da turma que deve seguir o protótipo de aluno ideal. Julgo ter sido esta, para mim, a maior valia da realização deste estudo, aprender a relativizar o aluno, não procurando observar ou tentar fazer dele um modelo sem imperfeições, mas sim entendendo-o como alguém que, para além daquela aparência que demonstra nas minhas aulas, carrega em si um conjunto de vivências familiares, sociais e afetivas que o tornam distinto de todos os outros e me obrigam a uma compreensão além do superficial, sob pena de, sem ela, não ser possível encontrar as melhores estratégias para o conduzir ao sucesso.

Retomando as reuniões de CT, creio na importância de referir a preocupação manifestada pela professora DT relativamente ao facto de dois alunos apresentarem NEE e outros provirem de países e culturas diferentes, o que tornava necessária uma adaptação do trabalho realizado em sala de aula. Neste sentido, ainda na primeira reunião de CT, ocorrida em meados do primeiro período, a DT alertou os restantes colegas para esta questão, incentivando-os a recorrerem à utilização de estratégias distintas que permitissem o sucesso de todos os alunos, ainda que fosse necessário proceder a alterações ou ajustes no currículo dos mesmos na disciplina. Na realidade, segundo Roldão (2007), esta é mesmo uma situação à qual o professor DT deve estar atento, referindo que:

A análise da situação da turma leva sempre à identificação de diferenças entre os alunos que é preciso considerar a nível dos processos de desenvolvimento curricular: diferenças culturais, proveniências sociais e experiências de vida, ritmos de trabalho, tipos de dificuldades de aprendizagem. Pode o director de turma

promover a análise destas diferenças com os docentes no sentido de se estabelecerem e gerirem estratégias diferenciadas de trabalho a funcionarem em simultâneo na aula.

(p. 13)

No que concerne à dimensão relacional entre a DT e a turma, sinto não ter usufruído plenamente desta experiência, uma vez que, por inexistência de um tempo letivo exclusivamente destinado à resolução de questões de direção de turma, a professora se viu obrigada a recorrer a momentos das suas próprias aulas para o tratamento destes assuntos. Na minha opinião, dado tratar-se de um pivô de união entre vários vetores com necessidades distintas de atenção, julgo que seria vantajoso, quer para o desenrolar do processo educativo, quer para os próprios intervenientes, que o DT pudesse usufruir de mais tempo para, assim, responder adequadamente a todas as tarefas e solicitações inerentes ao cargo. Esta insuficiência de tempo foi mesmo colocada em evidência por Alho & Nunes (2009), ao destacarem que, no seu estudo, foi possível verificar que “os directores de turma têm um tempo extremamente reduzido para todas as vertentes da actuação do director de turma a que têm de corresponder” (p. 156). Como tal, nunca me foi possível, excetuando na primeira reunião de CT, onde estiveram presentes os representantes da turma (delegado e subdelegado), assistir a esta relação entre DT e alunos. Contudo, com o intuito de colmatar esta lacuna, senti necessidade de abordar a professora sobre a sua relação, no papel de DT, com a globalidade dos alunos. Em prol de tal, semanalmente, desenvolvemos largos momentos de conversa que me permitiram, mesmo sem assistência, perceber grande parte da intervenção da DT junto da turma.

Relativamente às tarefas de gestão e organização da turma, participei ativamente no lançamento e justificação de faltas, na aferição de casos críticos que levaram à redação e envio de cartas informativas para os EE, coadjuvei, entre outras, na organização do dossier de turma, lançamento de notas e atualização da informação a transmitir aos colegas de CT através do livro de ponto. Aqui, revelou-se fundamental a disponibilidade da professora DT para, primeiro, me ensinar a desenvolver as tarefas corretamente (como utilizar o *software* adotado pela escola para o registo e tratamento dos dados e como organizar e atualizar o dossier de turma, por exemplo), e, segundo, me permitir autonomia na execução das mesmas, contando sempre com a sua supervisão.

No término deste processo de acompanhamento, creio ser importante mencionar que, aquando do seu início, o meu conhecimento sobre o papel e funções do DT me era proporcionado apenas pela ótica do aluno. Hoje, pesando a importância desta

experiência, ainda que eu pudesse ter ido mais além, tomado maior iniciativa, acredito que a mesma foi um dos principais pontos de formação no meu percurso de estágio, uma vez que me permitiu mudar o prisma de visão sobre o cargo e, sobretudo, adquirir conhecimentos, dominar ferramentas e estratégias que até então me eram completamente alheios. De igual forma, o facto de estudar detalhadamente a turma, conhecer os EE, conhecer as situações dos alunos nas restantes disciplinas, estratégias adotadas por outros professores em relação à turma e a determinados alunos, entre outras informações inerentes ao trabalho desenvolvido por um professor DT, manifestou-se importante no exercício das minhas funções junto da turma (área 1), especialmente no que à condução do ensino diz respeito.

## **6.2. Unidade de Multideficiência – Alunos especiais**

Ser capaz de responder à diversidade das necessidades educativas de todos os alunos constitui um enorme desafio para todos os profissionais particularmente no caso da multideficiência, uma vez que as necessidades de inclusão desta população (...) vão muito para além da inclusão escolar, projetando-se em todos os contextos de vida do aluno.

(Barroso, 2013, p. 17)

A formação do AEDM neste ano letivo integrou a EBRC, na qual se situa uma Unidade de Multideficiência (UM) que presta apoio integrado a um conjunto de alunos com os quais me foi dado o privilégio de trabalhar e, sobretudo, aprender.

No arranque do ano letivo, a direção do AEDM lançou o repto ao nosso OE que, por sua vez, endereçou, ao NE, o desafio de colaborar com duas UM em duas escolas distintas, promovendo, semanalmente, uma sessão de atividade física orientada aos alunos portadores de deficiência, os quais, carinhosamente, passámos a designar por “alunos especiais”. Deste modo, o NE dividiu-se a pares com o intuito de poder aceder ao pedido de colaboração com cada uma das escolas.

Aquando do lançamento do desafio por parte do OE, confesso, aderi ao projeto (anexo 16) sem ponderar o quão vantajosa esta participação poderia ser na minha formação. Contudo, volvido algum tempo após o seu arranque, expectei que esta seria, muito provavelmente, uma das mais ricas experiências pelas quais poderia passar neste ano letivo. Hoje, no término do processo de estágio, confirmo essa expectativa, com a certeza de que as vivências que deste projeto guardo são, e serão sempre, um dos maiores incrementos formativos que me foram proporcionados. De facto, indo ao encontro do que Barroso (2013) refere, este projeto revelou-se um enorme desafio, onde

procurei responder às várias necessidades motoras apresentadas pelos alunos, tendo sempre em linha de conta a integração social destes últimos, ou seja, procurei que desenvolvessem aprendizagens que lhes permitissem aumentar o seu grau de autonomia.

Semanalmente, em conjunto com uma colega de núcleo, planeei e conduzi sessões de atividade física orientada, tendo em conta as características dos alunos que nestas aulas puderam participar. Infelizmente, não foi possível envolver todo o grupo de alunos, ficando tal a dever-se à complexidade de alguns casos (elevado grau de deficiência) que, assim, impossibilitavam a participação nas atividades, ainda que, no desenvolvimento destas últimas, procurássemos ir ao encontro das necessidades e limitações de cada um. Deste modo, de um total de oito, apenas foi possível desenvolver um trabalho contínuo com quatro alunos. No entanto, os restantes elementos nunca foram excluídos e, pontualmente, sempre que tal foi possível, procurámos interagir com os mesmos, incentivando a participação na atividade física, por muito reduzido que pudesse ser o seu grau de resposta.

Também no desenvolvimento deste projeto, importa referir que, periodicamente, geralmente a cada duas ou cada três semanas, os alunos da UM foram integrados numa turma de 3º ano, sendo por nós planeada e conduzida uma sessão de atividades físicas e desportivas. Tal, na minha opinião, permitiu uma positiva interação entre os alunos, sendo possível notar sentimentos de compreensão, companheirismo e entreajuda, e onde, julgo, os alunos especiais puderam contextualizar socialmente o trabalho que com eles desenvolvemos na UM. A corroborar, Boaventura, Castelli & Barata (2009) referem que:

Justifica-se que é possível que pessoas com deficiência participem das aulas de educação física, ressaltando sua importância e seus benefícios, principalmente com relação à construção de seu esquema corporal, organização espaço-temporal e conhecimento de seu corpo. Além disso, reforça a relevância da inclusão e do grande ganho que crianças especiais e as ditas Normais têm na convivência diária e na troca de experiências. Possibilitando que a pessoa com deficiência tenha a autoconfiança, a auto-iniciativa e a auto-estima, além de atuar como elemento facilitador de um desenvolvimento motor adequando e propiciador de situações de interação social.

(p. 53)

Para além da interação entre os alunos, estas sessões permitiram-me a aquisição de competências com *transfer* positivo para a condução do ensino na minha turma (área 1), tais como, a título de exemplo, posicionamento adequado ao controlo visual de toda a

turma e síntese no discurso. Na realidade, estas aulas, pelas características da turma (idades, número de alunos, capacidade e vontade de participar no movimento) e por envolverem igualmente os alunos especiais, contrastaram com aquelas que lecionei no ensino secundário, obrigando-me a uma adaptação e a uma procura de diferenciação de estratégias.

Retomando a referência aos alunos especiais, síndrome de Down, síndrome metabólico de cadeia respiratória com miocardiopatia dilatada, síndrome de Angelman, atrasos psicomotores globais, malformações no sistema nervoso central, entre outras, compunham o conjunto de deficiências apresentadas, algumas das quais não se encontravam ainda, devido a limitações científicas, definidas de forma concreta. Perante tal diversidade, senti necessidade, em primeiro lugar, de conhecer os currículos dos alunos e pesquisar informação sobre cada um dos tipos de deficiência, procurando, para além das suas características, identificar como poderiam participar em atividade física e que benefícios a mesma lhes traria.

Assim, tomando como base o currículo, especialmente no que aos aspetos motores dizia respeito, e em colaboração com os restantes técnicos da UM, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e professoras de ensino especial, foi definido um conjunto de áreas nas quais o nosso trabalho poderia e deveria incidir. Esse trabalho passou especialmente por, entre outros, controlo postural, conhecimento do corpo e suas componentes, lateralidade, reconhecimento de cores, números, tamanhos, nomes e locais, bem como o desenvolvimento da comunicação, tanto a nível verbal como gestual.

No desenvolvimento do nosso trabalho, manifestou-se interessante constatar, mesmo a curto prazo, a evolução que conseguimos operar contando com a colaboração, esforço e dedicação dos alunos, os quais, incansavelmente se revelaram disponíveis para participar nas atividades propostas. Contrastando mesmo com a realidade que vivi na minha turma 10º LH1, onde muitos alunos resistiam veementemente à prática de qualquer atividade que ofegasse a respiração, aqui, estes alunos especiais demonstraram alegria e vitalidade, uma enorme força de vontade para participar, para se moverem, superando todos os dias as suas limitações. Assim, num trabalho conjunto, foi possível consumir os objetivos a que inicialmente nos propusemos na génese deste projeto, os quais contribuíram, certamente, para uma melhoria na qualidade de vida destes alunos.

A minha participação neste projeto permitiu-me igualmente contemplar o nível de entrega de quem com e para estes alunos trabalha, entrega essa que, na minha opinião, vai muito para além do simples profissionalismo, aspeto que bastante me surpreendeu ao

longo deste ano letivo. Na realidade, ainda que alguns desses profissionais possam auferir salários bastante reduzidos, julgo ser digno de nota a sua dedicação incansável, a sua afeição e entrega profissional e, sobretudo, sentimental a estes alunos especiais.

Gratificante. Seria esta a palavra certa para descrever as conquistas atingidas, para descrever o quão bem me sentia ao entrar na sala para iniciar uma aula e ver a alegria no rosto de cada aluno, constatando que, apesar das suas limitações, gatinhavam, rastejavam, lutavam por uma locomoção que lhes permitisse aproximarem-se de mim para me abraçarem. Tudo isto, associado ao carinho que recebi da parte de todos, sem exceção, na UM da EBRC, marcou profundamente a experiência que vivi ao longo deste projeto. De facto, sinto ter aprendido significativamente com estes alunos, os quais me permitiram, sobretudo, para além de uma enorme evolução a nível de formação profissional, um progresso como ser humano. Digo-o porque aprendi a relativizar os meus problemas, porque passei a encarar a liberdade e saúde de que disponho como a maior das sortes que alguma vez poderia ter. Poder auxiliar estes alunos especiais fez-me igualmente perceber que, por vezes, aquilo que consideramos pequenas conquistas, ou às quais nem atribuímos, sequer, a mínima importância, são, na realidade, para outros, enormes passos nas suas vidas, são a possibilidade de melhorar de forma significativa o seu bem-estar. Assim, no término desta reflexão, julgo ser importante referir que, perante o conhecimento empírico que adquiri, o contacto com alunos portadores de deficiência é, sem dúvida, uma enorme mais-valia no processo formativo de qualquer professor, permitindo-lhe humanizar o seu papel na escola.

## **7. Reflexão final**

Termina aqui a primeira etapa de um sonho de criança, o sonho de ser professor de EF. Refiro-me a etapa por ser agora que coloco um ponto na formação inicial, aquela que cimenta a base para futuras construções, e por ser igualmente aqui que inicio um novo parágrafo onde prosseguirei a escrita de uma evolução que desejo contínua.

Integrar um NE na EBSGB conduziu-me por caminhos que percorri com interesse, atendendo a tudo o que poderia aprender com a envolvência, com a passagem por um meio completamente distinto da minha origem. Neste percurso, direta ou indiretamente, cruzei-me com um conjunto bastante alargado de intervenientes, os quais moldaram, de certa forma, as curvas que tive de ultrapassar para aqui chegar, desafiando-me positivamente para aprendizagens e experiências deveras cruciais nesta formação. Por outro lado, para além de me transmitirem conhecimento, ensinaram-me a procurar,

ensinaram-me como posso e devo atuar para ir mais longe, para estar um passo à frente das necessidades dos alunos, enfim, para ser professor.

Neste percurso, tomei consciência da importância de um planeamento cuidado, atempado e adequado à realidade da turma, aos alunos em prol do qual se define. Constatei o quão vital é um ensino baseado na avaliação, regulado e orientado pela mesma, incluindo os alunos, preferencialmente, para além do professor. Apercebi-me da importância de gerar um clima positivo nas aulas, de conhecer intimamente a didática das matérias a lecionar, entre outros pontos fundamentais referidos na condução do ensino. Adquiri conhecimentos ao nível da investigação e inovação educacional, igualmente na função de DT e na gestão, organização e condução de um núcleo de DE. Constatei, através do estudo de turma, a vantagem de um conhecimento profundo dos alunos, o qual se revela basilar no planeamento, condução e avaliação do ensino, afirmando-se como uma ferramenta à qual sinto necessidade de recorrer futuramente.

Usufrui, sem dúvida, de momentos de extrema riqueza formativa, rodeado de quem vive a EF e a escola, aprendi observando bons e maus exemplos, ponderando-os, debatendo pontos de vista e retirando desses debates aquilo que acredito ser o mais importante para a definição do meu eu como docente desta disciplina, moldando a minha identidade profissional. Ouvi críticas construtivas, aprendi a lidar com frustrações, mudei e fiz mudar opiniões, encetei batalhas e atingi conquistas, sempre acompanhado, incentivado e corretamente orientado.

Hoje, ao recordar todo o ano letivo que aqui culmina, compreendo o quão importante foi a minha participação nas diversas vertentes deste estágio, as quais designamos por áreas, mas que, para mim, mais não são do que os principais alicerces da construção equilibrada de um professor por inteiro. Acredito que, se por alguma dessas áreas não tivesse passado a minha formação, me sentiria desequilibrado, como se um membro me faltasse para poder percorrer o caminho que se abre à minha frente.

Certo é que, embora me sinta dotado das ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, acredito, principalmente, que a EF, atravessando tempos turbulentos e com o seu estatuto colocado em causa, necessita de profissionais que não se tornem obsoletos. Necessita, de facto, que mostremos como somos e podemos ser cada vez mais importantes numa sociedade que tende a cair nas teias do sedentarismo e da alimentação desequilibrada. Como tal, por me sentir parte do futuro da EF, creio na importância de manter ativo o meu percurso de formação. Apenas assim será possível mudar a descrente opinião que tende a pairar sobre os profissionais desta disciplina, classificando-os, não raras vezes, como o parente pobre da classe docente.



Como tal, e evitando tornar-me redundante, uma vez que ao longo destas páginas enumerei várias lacunas que ainda manifesto e nas quais pretendo investir num futuro breve, reitero essa intenção, ciente de que esta formação inicial apenas me abriu a grande porta do conhecimento, a qual, de ora em diante, devo atravessar autonomamente.

Ao concluir este longo caminho, relembro as dificuldades e sacrifícios ultrapassados para aqui chegar, algo que me enche de orgulho mas que me relembra, todos os dias, a serenidade e humildade que devo manter por pouco ou nada saber, por necessitar e querer continuar a aprender. Tive dúvidas, confesso-o, em vários momentos ponderei a desistência, senti-me vencido e ultrapassado, senti-me sozinho e esquecido comigo mesmo, porém, nunca perdi o sonho, o tal que comanda e nos mantém firmes nas pequenas lutas diárias que conduzem às enormes conquistas da vida.

Aprendi a importância de parar e recomeçar quando assim se exige, refazer para reforçar, enfrentar os desafios e esculpir um rumo próprio, procurar por mais e melhor, dedicando esforço e brio a cada pormenor. A EF e os alunos merecem-no.

## Bibliografia

- Agrupamento de Escolas D. Maria II (2012a). *Plano Anual de Atividades 2012/2013*. Documento não publicado.
- Agrupamento de Escolas D. Maria II (2012b). *Regulamento Interno*. Documento não publicado.
- Ahamed, Y., Liu-Ambrose, T., Macdonald, H., McKay, H., Naylor, P. & Reed, K. (2007). School-based physical activity does not compromise children's academic performance. *American College of Sports Medicine*, 39(1), 371-376.
- Alho, S. & Nunes, C. (2009). Contributos do director de turma para a relação escola-família. *Educação*, 32 (2), 150-158.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planear – Análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em estágio curricular supervisionado*. Tese de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Araújo, F. (2002). *A avaliação no ensino básico – O que pensam alunos e professores*. Tese de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, (32), 121-133.
- Barroso, E. (2013). *Um olhar sobre uma unidade de apoio à multideficiência – Estudo caso*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Boaventura, R., Castelli, M. & Barata, T. (2009). Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência. *Omnia Saúde*, 6 (1), 51-61.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8 (1), 31-39.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135-151.
- Carvalho, L. & Mira, J. (1993). Organização e gestão da aula de Educação Física – 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Horizonte*, 9 (53), 173-179.

- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro – o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Tese de mestrado, Universidade Aberta.
- Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho (Ministério da Educação).
- Dias, L. & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In P. Sarmento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do Desporto – Estudos 7* (pp.73-102). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Escola Básica e Secundária de Gama Barros (2011). *Projeto Educativo de Escola – Triénio 2011/2012 a 2013/2014 – Uma escola para a cidadania e para o sucesso*. Documento não publicado.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens – Uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação formativa – Avaliar, comunicar e aprender. *Revista Aprendizagem – A Revista da Prática Pedagógica*, (9).
- Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3 (8), 168-191.
- Gabinete Coordenador do Desporto Escolar – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*.
- Grupo Disciplinar de Educação Física (2011). *Regimento do Grupo Disciplinar de Educação Física*. Documento não publicado.
- Instituto do Desporto de Portugal (2009). *Orientações da União Europeia para a actividade física – Políticas recomendadas para a promoção da saúde e do bem-estar*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2011). *Programa de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos – Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Laboratório de Exercício e Saúde – Faculdade de Motricidade Humana (2012). *Programa PESSOA – Alguns resultados provisórios – 2007/2012*.
- Mestrado no Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário (2012). *Guia de Estágio Pedagógico*. Documento não publicado.

- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem avaliação: Uma perversão consciente?. *Boletim SPEF*, (13), 51-59.
- Ribeiro, J. (2005). *As percepções dos estagiários e de orientadores sobre as técnicas de supervisão pedagógica num processo de estágio pedagógico – Sua utilização e importância relativa*. Tese de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Rodrigues, A. (2012). *O papel das novas tecnologias para a aprendizagem autónoma e a criação de conhecimento com base em pedagogias construtivistas na disciplina de Economia A*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In P. Sarmiento, A. Leça-Veiga, A. Rosado, J. Rodrigues, V. Ferreira & L. V. Moreira (Eds.), *Pedagogia do Desporto – Estudos 6* (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.

## **Anexos**

(Em formato digital – CD)